

Trabajo Fin de Grado

La educación emocional en la etapa de infantil:

Análisis de programas educativos

Autora

Cristina Alastrué Cortés

Director

César Rodríguez Ledo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Emoción. Concepto, componentes, funciones y clasificación.....	7
3. Emoción y cognición. Breve recorrido histórico	11
4. Modelos de Inteligencia Emocional	
4.1. Tipos de modelos	18
4.2. Modelo de D. Goleman (1995)	19
4.3. Modelo de R. Bar-On (1997, 2000).....	20
4.3. Modelo de P. Salovey y J. D. Mayer (1990, 1997).....	21
4.5. Modelo de R. K. Cooper y A. Sawaf (1997)	23
4.6. Modelo de K. V. Petrides y A. Furnham (2001).....	25
4.7. Modelo de R. Bisquerra (2003)	26
4.8. A modo de conclusión	27
5. Educación emocional	
5.1. Introducción. La educación emocional en el currículum.....	30
5.2. Justificación. Necesidad de la educación emocional	31
5.3. Concepto. Educación emocional y competencias emocionales	33
5.4. Objetivos generales.....	34
5.5. Contenidos básicos	35
5.6. Metodología de la educación emocional	36
6. Educación emocional en la etapa de Infantil	
6.1. Importancia de la educación emocional en edades tempranas	37
6.2. Objetivos.....	38
6.3. Contenidos	41
6.4. Metodología	
6.4.1. Orientaciones y recursos didácticos.....	42
6.4.2. El rol del adulto	44
6.5. La medida de la Inteligencia Emocional en Educación Infantil	
6.5.1. Instrumentos de medida.....	45
6.5.2. Evaluación en el aula de Infantil	47

7. Programas de educación emocional para Educación Infantil	
7.1. Introducción	48
7.2. Diseño de intervenciones efectivas. Programas SAFE	48
7.3. <i>Educación emocional. Programa para 3-6 años (2003)</i>	
7.3.1. Presentación del programa.....	50
7.3.2. Análisis crítico	51
7.4. <i>Programa PEHIS para niños y niñas en edad escolar (2004: 7ª ed.)</i>	
7.4.1. Presentación del programa.....	52
7.4.2. Análisis crítico	55
7.5. <i>Sentir y Pensar (2004)</i>	
7.5.1. Presentación del programa.....	56
7.5.2. Análisis crítico	58
7.6. <i>Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años (2011)</i>	
7.6.1. Presentación del programa.....	59
7.6.2. Análisis crítico	61
7.7. <i>Programa PELOS (2005)</i>	
7.7.1. Presentación del programa.....	62
7.7.2. Análisis crítico	64
7.8. Otros materiales de consulta para la Educación Infantil.....	65
8. Conclusiones.....	66
9. Referencias bibliográficas.....	68

Anexos

Anexo 1. <i>Educación emocional. Programa para 3-6 años</i>	77
Anexo 2. <i>Programa PEHIS para niños y niñas en edad escolar</i>	82
Anexo 3. <i>Sentir y Pensar</i>	90
Anexo 4. <i>Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años</i>	93
Anexo 5. <i>Programa PELOS</i>	98

La educación emocional en la etapa de infantil: Análisis de programas educativos

- Elaborado por Cristina Alastrué Cortés.
- Dirigido por César Rodríguez Ledo.
- Depositado para su defensa el 18 de Septiembre de 2014.

Resumen

El presente trabajo pretende aproximarse a la construcción de los términos Inteligencia Emocional, educación emocional y a sus aplicaciones en Educación Infantil.

El concepto de inteligencia ha variado en las últimas décadas, dejando a un lado las visiones más tradicionales, que centraban su interés en el desarrollo cognitivo, y dando lugar a teorías alternativas abogadas por autores como Gardner y Sternberg. Gracias a investigadores como Salovey, Mayer y Goleman, la Inteligencia Emocional ha ido cobrando fuerza, fomentando la aparición de modelos sólidos que defienden la importancia de las habilidades sociales y emocionales para alcanzar el éxito en el trabajo, en las relaciones, y en la vida.

Fruto de los cambios sociales existentes y de las exigencias de este nuevo mundo, la Inteligencia Emocional se ha convertido en competencia ineludible para el desarrollo integral de las personas. Por consiguiente, la necesidad de incluir estos contenidos en la educación, desde el comienzo de la escolarización, mediante una intervención sistemática, intencional y con carácter de continuidad. Muestra del panorama existente en España son los programas que se presentan, propuestos para trabajar la educación emocional en la etapa de Infantil, así como el análisis crítico que de la enseñanza de estas competencias se realiza.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, educación emocional, Educación Infantil

1. INTRODUCCIÓN

En un momento en el que un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo (delincuencia, violencia, consumo de drogas etc.) así como en problemas derivados de baja autoestima (depresión, suicidios, anorexia etc.), parece imprescindible la adquisición de competencias necesarias prevenir estos desequilibrios emocionales, habilidades que se consideran básicas para la vida (Bisquerra, 2003).

Se presenta un trabajo de revisión teórica y análisis crítico de la educación emocional, así como de algunos de los métodos y programas existentes para potenciar el desarrollo de tales competencias en el aula, en niños y niñas de edades comprendidas entre cero y seis años.

A lo largo de estas páginas se nombrará en numerosas ocasiones el concepto de inteligencia o educación emocional; con ello se pretende abordar, no sólo lo “emocional” literalmente, sino el conjunto de habilidades emocionales, sociales, afectivas y morales. Muchos de los programas analizados trabajan todas estas habilidades de forma contigua, defendiendo la interrelación de tales competencias.

Previo al trabajo de análisis crítico, se profundizan algunas cuestiones básicas sobre las emociones; qué son, componentes que las forman, qué funciones cumplen, clasificación... Parecen imprescindibles algunas premisas sobre las emociones si se desea abordar el constructo de la Inteligencia Emocional (IE).

De la misma forma, es necesario conocer en qué momento la emoción y la cognición se llegaron a encontrar; cuáles fueron los motivos que les llevaron a tropezar, las teorías sobre la inteligencia que establecieron la diferencia, los primeros autores que abordaron el tema... Todos estos aspectos, se incluyen en el capítulo tres.

Y tras el surgimiento del concepto de IE, muchos son los investigadores que han emprendido su estudio desde diferentes perspectivas; modelos que no podían pasar inadvertidos son los de Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On, Cooper y Sawaf, Petrides y Furnham, o Bisquerra.

Este último autor nos introduce a la educación emocional, como competencia básica en la actualidad para lograr el equilibrio personal y el bienestar social, como fórmula para alcanzar el desarrollo pleno de los alumnos.

Y dada la importancia de poseer estas habilidades en estos tiempos, surge la necesidad de incluir estos contenidos desde el comienzo de la escolarización, es decir, desde la Educación Infantil. Por ser una etapa con carácter propio en la que se establecen las bases de todos los aprendizajes, se considera fundamental trabajar otras dimensiones además de la cognitiva, para promover el desarrollo integral de las futuras generaciones, y como componente de protección de los alumnos frente a los factores de riesgo.

Muchas son las propuestas que se han llevado a cabo para la inclusión de la educación emocional en la escuela; establecer una asignatura a lo largo de la escolarización, tratar contenidos específicos en el horario de tutoría o de forma alternativa a la Educación Religiosa, trabajarla de forma transversal en todas las asignaturas... Sin embargo en la actualidad, los proyectos llevados a cabo de manera formal parecen insuficientes y aunque en el marco de la recomendación de la Unión Europea (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) se fija entre las competencias básicas -que el alumnado deberá haber adquirido al final de la enseñanza básica-, la emocional, parece no existir una manera consensuada y unánime de hacerlo.

A excepción se encuentra el caso del Gobierno Canario, que ha propuesto a partir de este curso escolar (2014/2015) la implantación en la etapa de Primaria de la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad” (EMOCREA), dentro de las materias de libre configuración que forman parte del currículum en los centros escolares públicos.

Sin embargo, en el resto del país, los centros y profesores que desean trabajar estas habilidades, lo hacen basándose en programas de educación emocional como los que se analizan en el último apartado de este trabajo.

Para finalizar se incluyen las conclusiones, como síntesis de este ensayo, como crítica personal de los aspectos aquí tratados, y como punto y final de este trabajo de análisis de la educación emocional infantil.

2. EMOCIÓN. CONCEPTO, COMPONENTES, FUNCIONES Y CLASIFICACIÓN

Existen diferentes perspectivas sobre lo que se concibe como emoción. Fernández-Abascal, Palmero, Chóliz, y Martínez (1997), defienden que se han dado tantas definiciones que probablemente, se ha dicho todo lo que es, e incluso mucho de lo que no es, una emoción. Además subraya que las definiciones aceptadas sobre la emoción en una determinada época no son más que el reflejo de la tendencia dominante en dicho momento. También Roselló y Revert afirman:

“En efecto, llama la atención la heterogeneidad que, en casi todos los sentidos, caracteriza el estudio de las emociones. La vaguedad del concepto mismo de emoción es probablemente una de sus causas. De hecho, el propio ámbito de estudio de la psicología de la emoción ha sido fuente continua de polémica e incertidumbres” (2008, p.1).

Para la Real Academia Española (2001), una emoción es la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Para Palmero (2000) la emoción es un proceso básico, con características dinámicas y funciones adaptativas.

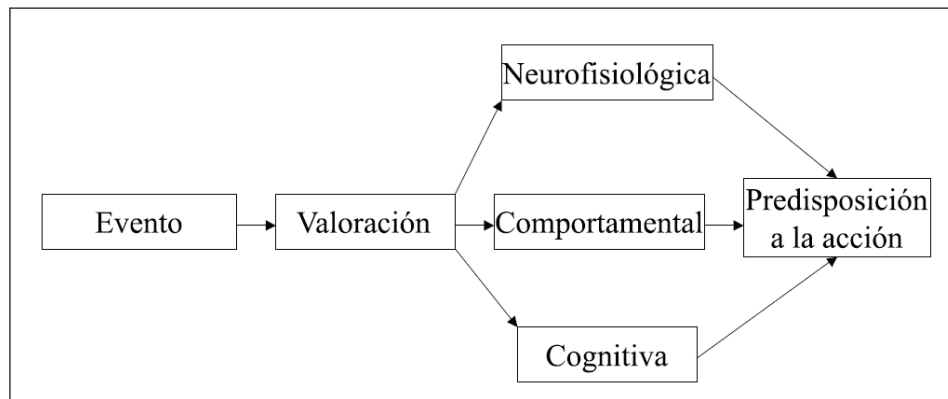
Goleman (1996) defiende que son las emociones las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles (el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones etc.) como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Para este autor la emoción “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tiempo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 1996, p. 418).

En publicaciones más recientes, Martínez Sánchez, Fernández Abascal y Palmero (2002), han definido las emociones como procesos multidimensionales episódicos de corta duración que, provocadas por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico-expresivas.

Bisquerra (2003, p. 12) entiende que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

Para este autor, las emociones se producen de la siguiente manera (Fig. 1): se origina un acontecimiento o un estímulo (interno o externo, real o irreal, presente o ausente), y tras su valoración, se puede activar la respuesta emocional, en la que se identifican tres componentes -neurofisiológico, comportamental y cognitivo-, y que predispone una acción. Esta respuesta emocional dependerá de forma significativa de cómo se interprete la situación.

Figura 1. Modelo de emoción (Bisquerra, 2003)



Como se puede inferir, hay por tanto tres cambios emocionales o componentes de las emociones. Según Roberto Salazar (2010), el modelo de Scherer, que coincide en parte con la propuesta de Lang y colaboradores (1979) y con el modelo de Bisquerra, la respuesta emocional se agrupa en:

- *Componente neurofisiológico*: Respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar (taquicardias, sudoración, sequedad en la boca...), pero que se pueden prevenir mediante las técnicas adecuadas.
- *Componente comportamental o conductual*: Señales que permiten inferir que emociones está experimentando el sujeto (expresiones faciales, lenguaje no verbal...). Es posible disimular o fingir estas respuestas.
- *Componente cognitivo*: Vivencia subjetiva, sensación consciente o sentimiento. Está relacionado con la competencia lingüística, por lo que un déficit en la misma puede provocar una dificultad en la conciencia, expresión y regulación de la emoción.

Por otro lado, diferentes autores han tratado la funcionalidad de las emociones. Palmero y Martínez Sánchez (2008), las clasifica en dos tipos:

1. *Funciones intrapersonales*. Mediante las cuales es posible realizar las siguientes acciones:

- Coordinar los sistemas de respuestas subjetivos, fisiológicos y conductuales.
- Cambiar las jerarquías conductuales, activando conductas que pueden estar inhibidas (el miedo puede hacer que una persona valiente se acobarde).
- Proveer de un soporte fisiológico para ciertas conductas (el miedo motiva a la acción para autoprotegerse).
- Favorecer el procesamiento inmediato de la información, facilitando infinitas posibilidades de acción para adaptarse a las demandas ambientales.
- Indicar la información relevante, facilitando la valoración del sujeto ante la pérdida o mantenimiento de su bienestar.

2. *Funciones extrapersonales*. A su vez, tienen diversas funciones interpersonales:

- Comunicar estado emocional (mediante expresión facial y lenguaje no verbal) e influir en la conducta de los otros.
- Establecer y estructurar nuestra posición con relación a los demás y sus ideas, provocando acercamiento o rechazo, y con ello facilitando o dificultando la interacción social.

Por último, en cuanto a la clasificación de las emociones, hay diferentes aproximaciones según los autores que se tomen como referencia.

Ha habido quienes argumentaban a favor de las emociones básicas (Ekman y Oster, 1979), proponiendo criterios basados en la expresión, en la respuesta fisiológica y en la valoración. Quienes critican su existencia lo hacen criticando la metodología utilizada - puede haber expresiones fingidas-, las muestras estudiadas -frecuentemente personas occidentales- o la validez de la expresión facial (Carpi, Gómez, Guerrero y Palmero, 2008).

Estos autores defienden la existencia de *emociones básicas*, un pequeño conjunto de emociones primarias o fundamentales, conformado por: ira, tristeza, miedo, asco y alegría. Aunque tradicionalmente, se entiende que las emociones básicas son seis, incluyendo sorpresa, existe cierta controversia sobre la misma.

En el mismo libro, Etxebarria (2008) escribe sobre las *emociones complejas* o secundarias, denominadas así puesto que surgen de la combinación entre las básicas. Algunas de estas emociones son la culpa, la vergüenza, el orgullo, la envidia, los celos, el disgusto, la desconfianza etc. Esta autora clasifica las emociones secundarias en: emociones autoconscientes (como la culpa, la vergüenza o el orgullo) y emociones sociales (los celos y la envidia).

Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero (2008) escriben sobre la existencia de emociones positivas y negativas, es decir, subrayan que existe una relación entre emoción y salud: los estados negativos influyen negativamente sobre la salud mientras que los positivos ayudan a preservarla. Por tanto las emociones se dividen en:

- *Emociones positivas*: Son intensas respuestas asociadas a la consecución de objetivos importantes, que se asocian con estados agradables y placenteros. Las fuentes generales de las emociones positivas son la familia, el trabajo, las relaciones sociales, el tiempo de ocio, la satisfacción de las necesidades básicas y los factores psicológicos (ser emocionalmente inteligente).
- *Emociones negativas*: Son respuestas asociadas a la pérdida de una meta importante, así como al riesgo de perder salud. La excesiva experiencia de este tipo de emociones provoca la disminución de la calidad de vida. Para evitarlo, es importante dotar de salud física, psicológica y social.

Bisquerra (2000) también defiende esta categorización y añade dos tipos de emociones más, de modo que la clasificación es la siguiente:

- *Emociones positivas*: Alegría, humor, amor y felicidad.
- *Emociones negativas*: Ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.
- *Emociones ambiguas*: Sorpresa, esperanza y compasión.
- *Emociones estéticas*: Producidas ante manifestaciones artísticas.

A continuación, se realiza un recorrido histórico para entender cómo las emociones han ido adquiriendo un papel fundamental en el concepto de inteligencia.

3. EMOCIÓN Y COGNICIÓN. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.

La investigación de las últimas décadas en torno a la relación entre emoción y cognición ha puesto de manifiesto la ubicuidad de los procesos emocionales, que se hallan involucrados en todos los aspectos de la cognición y el comportamiento (Roselló y Revert, 2008).

Sin embargo esto no ha sido siempre así, ya que hasta mediados del siglo XX la inteligencia se relacionaba únicamente con la cognición, dejando a un lado el mundo emocional. Dos son los autores que constituyen los pilares básicos para el cambio; Gardner (1983) y Sternberg (1985), quienes con sus modelos de inteligencia, realizan aportaciones importantes que amplían la perspectiva existente hasta la fecha.

A principios del siglo XX, en 1905, Binet y Simon desarrollan el primer test de inteligencia moderno, basado en cuestiones lógico-matemáticas y lingüísticas y utilizado para seleccionar entre los niños aquellos que no estuviesen capacitados para los estudios. En dichas pruebas no hay alusión al componente emocional, y según Binet no era importante lo que la inteligencia (o su falta) significaba conceptualmente, llegando a afirmar que inteligencia era lo que medían sus pruebas.

Este es el comienzo de los tests de inteligencia, que han ido cobrando importancia hasta nuestros días, y que se caracterizan por medir únicamente habilidades cognitivas como la comprensión verbal, el vocabulario, el razonamiento, la memoria etc. Sin embargo, progresivamente, el componente emocional y social va a ir vinculándose con la inteligencia, como se relata a continuación.

En 1920, E.L. Thorndike publica un artículo titulado *Intelligence and its uses* en el cual divide la inteligencia en tres tipos: abstracta, mecánica y social, introduciendo el componente social en la inteligencia por primera vez en la historia: “By social intelligence is meant the ability to understand and manage men and women, boys and girls—to act wisely in human relations” (Thorndike, 1920, p. 228).

Thorndike entiende la inteligencia social como un tipo de inteligencia que incluye las habilidades de percibir los estados internos propios y ajenos y actuar sobre ellos de forma adecuada.

Poco después, en 1940, D. Wechsler escribe sobre la influencia de los factores no intelectivos en el comportamiento inteligente (*Non-intellective factors in general intelligence*) sosteniendo que las capacidades afectivas y volitivas intervienen en el comportamiento global. De esta manera, defiende que los modelos de inteligencia son incompletos puesto que no describen adecuadamente estos factores, y que la inteligencia no podrá ser evaluada hasta que las pruebas incluyan medidas de los factores no intelectivos.

No es hasta 1983 cuando Howard Gardner publica una teoría alternativa sobre la inteligencia, con la obra *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, en la que defiende que existe una multitud de inteligencias bastante independientes entre sí, cada una con sus propias ventajas y limitaciones. Sostiene que la mente no es una tabula rasa, libre de trabas al momento del nacimiento; por el contrario, es muy difícil enseñar cosas que desafíen las líneas naturales de la fuerza de una inteligencia y sus ámbitos correspondientes.

Gardner expone siete inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal y las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal). Se puede decir que las inteligencias personales son el inicio de lo que hoy en día llamamos inteligencia social y emocional (ISE). Describe la primera como “la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia”, mientras que define inteligencia interpersonal como “la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (Gardner, 1983).

Uno de los aspectos más relevantes de esta obra es que sostiene que diferentes tipos de inteligencia darían lugar a diferentes tipos de educación, argumento que defenderá a lo largo de sus publicaciones posteriores y que aclara en 1999 en *Multiple Intelligences for the 21st Century*. En este libro propone lo que denomina una educación configurada individualmente, que se basa en el desarrollo de prácticas que tengan en cuenta la diferencia y que tomen a cada estudiante como individuo, identificando sus características y desarrollando métodos para los diferentes tipos de mentalidades.

En este libro, traducido al castellano en 2001, define la inteligencia del siguiente modo: “Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2001b, p. 45).

Asimismo, amplía las siete inteligencias propuestas inicialmente, con la existencia de tres nuevas inteligencias (naturalista, espiritual y existencial), como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 1. Modelo de Inteligencias Múltiples de H. Gardner¹

Obra	Inteligencias	Descripción	
<i>Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences</i> (1983)	Lingüística	Sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, capacidad para aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.	Capacidades normalmente valoradas en la escuela tradicional.
	Lógico-Matemática	Capacidad de analizar problemas de manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones científicas.	
	Musical	Capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales	Capacidades relacionadas con las Bellas Artes.
	Espacial	Capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes y más reducidos.	
	Cinestésico-Corporal	Capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos.	

¹ Tabla de elaboración propia a partir de Gardner 2001a y 2001b.

	Intrapersonal	Capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.	Aunque en <i>Frames of mind</i> dedica un capítulo para las dos, en <i>Multiple Intelligences for the 21st Century</i> aclara que son dos formas bien diferenciadas de inteligencia. Juntas conforman la IE.
	Interpersonal	Capacidad de una persona para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos y, en consecuencia, capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.	
<i>Multiple Intelligences for the 21st Century</i> (1999)	Naturalista	Capacidad para identificar, reconocer y clasificar especies (flora y fauna) así como objetos artificiales.	Es la octava gran inteligencia.
	Espiritual	Capacidad o sensibilidad para lo religioso, lo místico o lo trascendental.	Inteligencias análogas, no igualadas a las anteriores.
	Existencial	Capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos y respecto a los rasgos existenciales de la condición humana.	

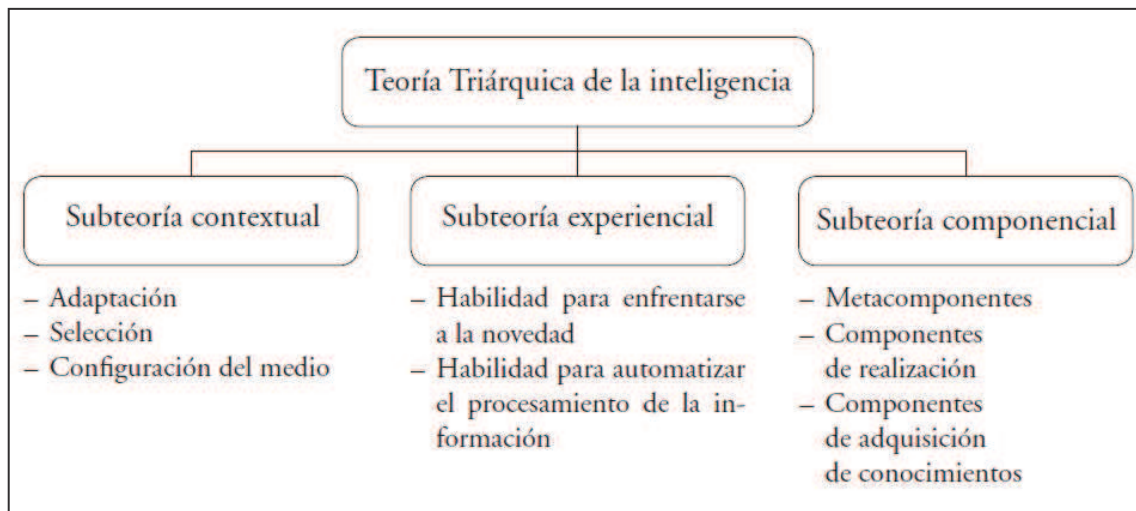
Tras la publicación de Gardner (1983), en 1985, R. J. Sternberg publica el libro *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, dónde propone su Teoría Triárquica de la Inteligencia, que supone el segundo gran pilar para explicar el enfoque actual de la IE.

Sternberg plantea que la inteligencia sólo se puede explicar a partir del mundo externo, interno, y de la interacción entre ambos. Para este autor, la inteligencia no se puede concebir fuera de un contexto socio-cultural determinado, ya que defiende que la inteligencia implica adaptación a un medio concreto, o incluso la posibilidad de transformarlo u optar por otro. Por otro lado, aunque la inteligencia posee estos aspectos

relativos, tiene muchos otros aspectos que trascienden los límites culturales y que son universales.

La inteligencia se explica a partir de tres dimensiones básicas (Figura 2): el contexto (en el que aparece), la experiencia (que se tiene al respecto) y los componentes (implicados).

Figura 2. Teoría Triárquica de la Inteligencia de R. J. Sternberg (1985),
por Mora Mérida y Martín Jorge (2007)



La inteligencia es intencional, puesto que implica comportamientos conscientes dirigidos hacia la consecución de un objetivo. En palabras del propio Sternberg, el concepto de inteligencia es el siguiente:

La inteligencia es la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado a través de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o la automatización en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos (Sternberg, 1985, p.128)

Un aspecto importante que defiende la Teoría Triárquica es que la inteligencia no equivale al éxito en la vida. La habilidad para alcanzar el éxito puede ser consecuencia de la inteligencia o de otros factores como de la gestión de nuestras fuerzas y de la corrección o compensación de nuestras debilidades. Para el autor, es preciso lograr un equilibrio entre las habilidades para adaptarse, modificar y seleccionar entornos, y el éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas.

Por último, cabe mencionar que Sternberg incorpora a su propuesta los conceptos de inteligencia social (habilidad para decodificar mensajes no verbales en situaciones interpersonales) e inteligencia práctica (conocimiento, adquirido de forma no explícita, de los pormenores propios de una determinada ocupación, especialmente en el contexto laboral), antecedentes de la IE.

Pero siguiendo con el hilo histórico, y tras los modelos de Gardner y Sternberg, dos son los autores que utilizan por primera vez el término “Inteligencia Emocional”: Salovey y Mayer.

En 1990 publican su primer artículo junto a DiPaolo, titulado *Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence*, en el que defienden:

Emotional intelligence, a type of emotional information processing that includes accurate appraisal of emotions in oneself and others, appropriate expression of emotion and adaptive regulation of emotion in such a way to enhance living... According to the emotional-intelligence perspective, one who possesses these abilities is considered a well-adjusted, emotionally skilled individual; one who does not may well be impaired in emotional and social functioning (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990, pp.772-773)

En *Emotional Intelligence*, publicado el mismo año, Salovey y Mayer definen la inteligencia social como un tipo de inteligencia que incluye la habilidad de entender y dirigirse a uno mismo. Por otro lado, limitan la Inteligencia Emocional como un subconjunto de la inteligencia social. También defienden que poseer IE implica ser mentalmente sanos, ya que exige una regulación apropiada de las emociones, mientras que algunos problemas mentales se deben a personas que no reconocen las emociones propias o ajenas, y que por tanto hacen sentir mal a los demás. Hacen referencia a la empatía como la habilidad de comprender los sentimientos de los demás, siendo esta una capacidad básica de los comportamientos emocionalmente inteligentes.

Salovey y Mayer realizan aportaciones posteriores (Mayer y Salovey, 1993, 1997, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000) que conforman uno de los modelos más importantes de IE y es explicado en el siguiente apartado.

En 1994 se funda CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), una institución que propone potenciar la educación emocional y social (SEL: Social and Emotional Learning) desde Educación Infantil hasta la Secundaria.

Sin embargo, la gran repercusión del concepto de IE se da en 1996 a raíz de la publicación del bestseller de Goleman. En esta obra, se apoya en las investigaciones del momento sobre las emociones y la cognición para aportar una serie de datos que apoyan la importancia de estas “nuevas” capacidades, desapercibidas hasta la fecha: control de sentimientos e impulsos, autoconocimiento, motivación, empatía, perseverancia, agilidad mental etc.

El éxito del libro radica en la visión de que todas estas habilidades, que influyen de manera decisiva en la vida (éxito en el trabajo y en las relaciones), se pueden fomentar y aprender; la IE no es un parámetro fijado, si no que se desarrolla y cambia a lo largo de la vida.

En la actualidad, muchos son los psicólogos que han centrado sus investigaciones en la IE. Reuven Bar-On, Kostantinos V. Petrides, Adrian Furnham, Robert K. Cooper, Ayman Sawaf y los españoles Rafael Bisquerra, Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera son sólo algunos de ellos. Algunos de sus principales estudios, conceptos y modelos de se estudian en siguiente capítulo.

4. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1. Tipos de modelos

Junto a las diferentes visiones de lo que se considera IE, se han formulado distintos modelos teóricos que se pueden clasificar en dos categorías (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- *Modelos mixtos*, como el de Goleman (1995) y el de Bar-On (1997).

Como explican Extremera-Pachero y Fernández (2005) los modelos mixtos consideran la IE desde una concepción amplia, recogiendo rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas.

- *Modelos de capacidad o habilidades*, como el de Mayer y Salovey (1990, 1997) y el de Cooper y Sawaf (1997).

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio (Fernández y Extremera Pachero, 2005). Sin embargo, posteriormente se han considerado otras clasificaciones:

La distinción de Mayer et al. (2000) entre modelos mixtos versus modelos de capacidad no concuerda con la teoría psicométrica aceptada hoy en día, dado que descuida el aspecto del método de medida, ni tampoco concuerda con toda la evidencia empírica disponible hasta el momento, la cual muestra claramente que las medidas de autoinforme de IE tienden a intercorrelacionar fuertemente entre sí, independientemente de si están basadas o no en modelos mixtos o de capacidad (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007, p.81)

Estos autores sustituyen los modelos mixtos por *modelos de rasgos*, incluyendo en esta categoría el modelo de Petrides y Furnham (2001).

Se han desarrollado muchos otros modelos, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes (Wisinger 1998, Higgs y Dulewicz 1999 o Fernández-Berrocal, Extremera y Pacheco, 2002), sin embargo, por su estrecha relación con el marco educativo, el último modelo a tener en cuenta es el propuesto por Rafael Bisquerra (2001).

4.2. Modelo de D. Goleman (1995)

Éste escritor y psicólogo por la Universidad de Harvard, adquiere popularidad en 1995 gracias a *Inteligencia Emocional*. Ha publicado otras obras de gran repercusión como *La práctica de la Inteligencia Emocional*, *Inteligencia Social* o *Inteligencia Ecológica*.

Para Daniel Goleman, la IE contiene cinco elementos compositivos. Los tres primeros comprenden la *competencia personal* (que determina el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos), mientras que los dos últimos se engloban dentro de la *competencia social* (que determina el modo en el que nos relacionamos con los demás).

Competencia personal:

1. *Conciencia de uno mismo*: Conocimiento de las propias emociones, capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en el que aparece. Incluye las siguientes competencias: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y autoconfianza.
2. *Autorregulación*: El control de nuestros sentimientos, capacidad de regular nuestras emociones y adecuarlas al momento y contexto. Incluye: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.
3. *Motivación*: Capacidad de fijarse un objetivo, demorar la gratificación y mantener la atención hasta conseguir un logro. Incluye: motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.

Competencia social:

4. *Empatía*: Capacidad de reconocer los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Incluye: comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política.

5. *Control de las relaciones*: Capacidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas, de inducir respuestas deseables en los demás. Incluye: influencia, comunicación, liderazgo, catalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración y cooperación y habilidades de equipo.

En sus obras, Goleman defiende que buenas calificaciones académicas, un elevado CI, o puntuaciones máximas en los exámenes para acceder a la universidad no garantizan el éxito en la vida:

La vida emocional constituye un ámbito –que incluye un determinado conjunto de habilidades- que pueden dominarse con mayor o menor pericia. Y el grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, acaban en un callejón sin salida. La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades. (Goleman, 1996, p.29)

4.3. Modelo de R. Bar-On (1997, 2000)

Reuven Bar-On, doctor en Psicología, ha centrado desde 1980 su investigación en la IE. Desarrolló el concepto de EQ (coeficiente emocional) así como un sistema de medida, y su modelo está considerado uno de los más significativos en la actualidad.

De acuerdo a este modelo, la inteligencia socio-emocional comprende competencias emocionales y sociales interrelacionadas; habilidades que determinan la eficiencia con la que nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y cómo hacemos frente a las demandas diarias, desafíos y presiones.

Para Bar-On, ser emocional y socialmente inteligente se basa en la propia capacidad intrapersonal (ser consciente de uno mismo, para entender las fortalezas propias y debilidades, y para expresar los sentimientos y pensamientos de forma no destructiva) y en el nivel interpersonal (ser consciente de los demás -emociones, sentimientos y necesidades-, y establecer y mantener relaciones de cooperación, constructivas y mutuamente satisfactorias). En última instancia, implica gestionar eficazmente los cambios personales, sociales y ambientales de una manera realista y flexible para hacer frente a una situación inmediata, resolver problemas o tomar decisiones. Para ello, es

necesario manejar las emociones para que trabajen para nosotros y no contra nosotros, y ser lo suficientemente optimistas, positivos y auto-motivarse.

En síntesis, todas estas competencias se conceptualizan en cinco elementos claves, cada uno con una serie de habilidades específicas que concluyen con 15 componentes:

1. *Inteligencia intrapersonal*: Autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y desarrollo personal (auto-actualización)
2. *Inteligencia interpersonal*: Empatía, responsabilidad social y buenas relaciones interpersonales.
3. *Control del estrés*: Tolerancia al estrés y control de impulsos.
4. *Adaptabilidad*: Flexibilidad, resolución de problemas y comprobación de la realidad.
5. *Estado de ánimo*: Optimismo y felicidad.

En palabras del propio autor, la importancia del modelo se ha demostrado mediante el examen de su capacidad para predecir diversos aspectos del comportamiento humano y del rendimiento. Por otra parte, su utilidad radica en que la IE puede ser enseñada y aprendida, puesto que los factores que intervienen en estas habilidades pueden mejorarse (Bar-On, 2006).

4.4. Modelo de P. Salovey y J. D. Mayer (1990, 1997)

Peter Salovey y John D. Mayer, psicólogos especializados en el campo social y de la personalidad respectivamente, fueron pioneros en el estudio e investigación de la IE, y su modelo es uno de los más destacados.

Estos autores impulsan su modelo en 1990, y realizan una redefinición en 1997, basándolo en el procesamiento emocional de la información, subrayando que la definición de IE no sólo habla sobre percibir y regular emociones, sino también de pensar sobre emociones, logrando diferenciarse así de los modelos mixtos o modelos basados en rasgos de personalidad (Salazar, 2010).

Mayer y Salovey elaboran un modelo de IE basado en cuatro ramas interrelacionadas, que hacen referencia a cuatro habilidades básicas, ordenándose de los procesos psicológicos más sencillos a los más complejos:

1. *Percepción, valoración y expresión de las emociones*: Capacidad para identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y en otras personas.

Como principales habilidades asociadas a esta primera rama destacan:

- Identificación de las emociones en los estados propios.
- Identificación de las emociones en otras personas u obras de arte.
- Precisión en la expresión de emociones, necesidades y sentimientos.
- Discriminación entre sentimientos y expresiones sinceras y no sinceras.

2. *Facilitación emocional de las actividades cognitivas*: Capacidad para usar las emociones como una parte de los procesos cognitivos, como podrían ser la creatividad y/o la resolución de problemas. Las habilidades asociadas son:

- Redirección y priorización del pensamiento basado en las emociones.
- Uso de las emociones para facilitar el juicio y la memoria.
- Uso de los sentimientos para la consideración de múltiples puntos de vista.
- Uso de las emociones para la solución de problemas y la creatividad.

3. *Comprensión de las emociones*: Conocimiento del sistema emocional, es decir, cómo se procesa a nivel cognitivo la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional a los procesos de comprensión y el razonamiento. Incluye:

- Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones
- Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones
- Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios
- Comprensión de las transiciones entre emociones.

4. *Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual*: Capacidad para estar abierto a los estados emocionales positivos y negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros. Compuesta por:

- Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables.
- Conducción y expresión de emociones.
- Implicación o desvinculación de los estados emocionales.
- Dirección de las emociones propias y en otras personas.

4.5. Modelo de R. K. Cooper y A. Sawaf (1997)

Ayman Sawaf, ejecutivo y empresario internacional, empezó a investigar sobre IE en 1989, convirtiéndose en el presidente de la *Fundación para la Educación en la Alfabetización Emocional*. Robert K. Cooper realizó una investigación a nivel mundial sobre la IE en empresas y campos relacionados. Poco después nació la compañía *Advanced Intelligence Technologies*, en la que desarrollaron el *EQ Map*. En 1997 publican su libro *Estrategia emocional para ejecutivos*, en el que presentan su modelo de IE.

En esta obra, elaboran una definición completa: “La Inteligencia Emocional es la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia” (Cooper y Sawaf, 1997, p.13).

Cooper y Sawaf presentan "El Modelo de los Cuatro Pilares" (Figura 3), que saca dicho concepto de los dominios del análisis psicológico y de las teorías filosóficas para situarla en los del conocimiento directo, la exploración y la aplicación. Los pilares que conforman la IE son:

1. *Alfabetización emocional*. Procede del corazón de la persona, y está formada por:
 - Honradez emocional: Honestidad, escucha activa de los sentimientos.
 - Intuición: Percepción y comprensión de lo valioso
 - Energía emocional: Motivación
 - Feedback emocional: Atención a las emociones.
2. *Agilidad emocional*: Fomento de la autenticidad, la credibilidad y la flexibilidad. Se divide en:
 - Presencia auténtica: Verdad emocional de quién se es (procede del corazón).
 - Radio de confianza: Confianza en sí mismo, que permite extender esa confianza en las relaciones.
 - Descontento constructivo: fomenta las ideas creativas y las oportunidades de más confianza.
 - Flexibilidad y renovación: Reflexionar para ejecutar nuevos comportamientos.

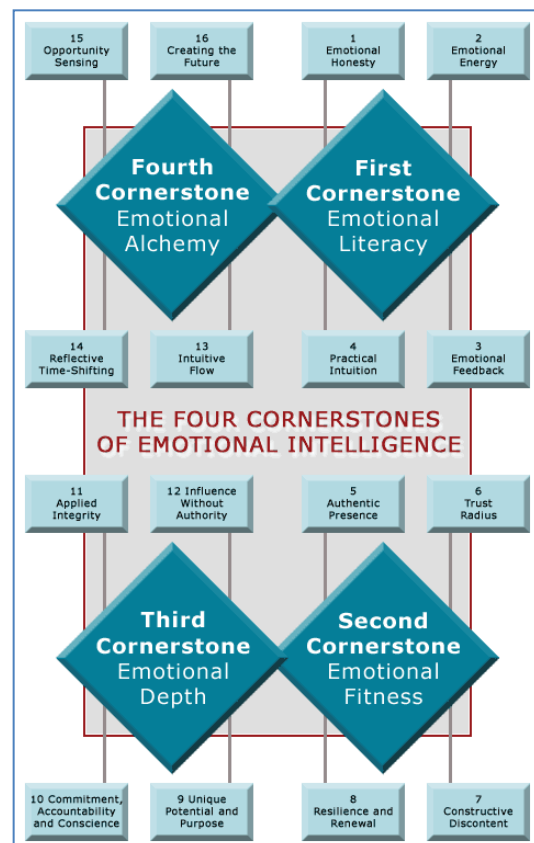
3. *Profundidad emocional*: Armonización de la vida y el trabajo con integridad, empeño y responsabilidad.

- Potencial único y propósito: Dedicar la vida a las cosas importantes, para lo cual es necesario conocer tus talentos.
- Integridad aplicada: Ser auténtico contigo mismo y con lo correcto.
- Influencia sin autoridad: Relaciones de intercambios basadas en el respeto.
- Compromiso, responsabilidad y conciencia: Hacerse cargo de un hecho, con esperanza.

4. *Alquimia emocional*: La alquimia es el cambio de una cosa considerada de poco valor por otra de gran valor. Es decir, dirigir los estados emocionales propios y de los demás, y aprender a fluir los problemas. Elementos que la constituyen:

- Flujo intuitivo: Activación de la intuición.
- Percepción de oportunidades:
Posibilidades para buscar conocimientos y soluciones.
- Creación del futuro: Crecimiento de sentimientos, pensamientos, acciones y energías.
- Cambio de tipo reflexivo: Noción del tiempo para ser más sensible y adaptable.

Figura 3. Modelo de los cuatro pilares (Cooper y Sawaf, 1997)



En conclusión, la IE requiere que aprendamos a reconocer y a valorar los sentimientos (en nosotros mismos y en los demás), y que reaccionemos adecuadamente a ellos aplicando eficazmente la información y la energía de las emociones a nuestra vida cotidiana y nuestro trabajo.

4.6. Modelo de K. V. Petrides y A. Furnham (2001)

Kostantinos V. Petrides, Doctor en Educación y Psicología Infantil de la Universidad de Londres y Adrian Furnham, Doctor en Psicología Organizacional y Aplicada, experto en gestión y profesor de Psicología en la misma universidad, escriben el artículo *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies* en 2001, formando una nueva visión de la IE: la Inteligencia Emocional como rasgo.

El modelo surge como una distinción entre la IE como habilidad y la IE como rasgo, que defienden que se basa en el método de medida utilizado para medir el constructo: la IE rasgo (autoeficacia emocional) se mide a través de cuestionarios de autoinformes y la IE capacidad (capacidad cognitivo-emocional) debe ser medido a través de test de rendimiento máximo.

Para estos autores la Inteligencia Emocional habilidad es la capacidad de reconocer, procesar y utilizar la información emocional, entendiendo que esta habilidad es distinta en cada persona, mientras que la Inteligencia Emocional rasgo se relaciona con tendencias de comportamiento y habilidades de auto-percepción; es decir, la IE rasgo se relaciona con la personalidad y no con factores de capacidad.

Petrides y Furnham desarrollan el TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire -Cuestionario de IE rasgo-) dentro de un programa de investigación académica para la Universidad de Londres, en el que incluyen cuatro factores: bienestar, habilidades de autocontrol, habilidades emocionales y habilidades sociales.

Estos autores, basándose en los modelos de Bar-On, Goleman y Salovey y Mayer, proponen quince rasgos que definen la IE: adaptabilidad, asertividad, percepción emocional, expresión emocional, regulación emocional interpersonal, regulación emocional intrapersonal, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, manejo del estrés, empatía, felicidad y optimismo.

4.7. Modelo de R. Bisquerra (2003)

Rafael Bisquerra Alzina, catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona y fundador y del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), y de la FEM (Fundación para la Educación emocional), ha centrado sus estudios en la Educación emocional desde mediados de los noventa.

Bisquerra entiende la IE como *Zeitgeist*, palabra de origen alemán que se utiliza para denominar al estilo de una época, es decir, a la tendencia cultural o emocional que caracteriza un periodo de tiempo. Desde su punto de vista, a finales del siglo XX, se produjeron tales cambios conceptuales y de mentalidad, que propiciaron una “revolución emocional”, un cambio en el pensamiento social. Para este autor, el reto es que dicha revolución incida en la práctica educativa, puesto que defiende que las competencias emocionales pueden ser aprendidas:

Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc. (Bisquerra, 2003, p.22)

En el artículo *Educación emocional y competencias básicas para la vida*, identifica cinco dimensiones básicas entre las competencias emocionales, que a su vez se subdividen en varias:

1. *Conciencia emocional*: Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las propias emociones y comprensión de las emociones de los demás.
2. *Regulación emocional*: Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, capacidad para la regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

3. *Autonomía personal*: Autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de las normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto-eficacia emocional.
4. *Inteligencia interpersonal*: Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación y asertividad.
5. *Habilidades de vida y bienestar*: Identificación de problemas, fijar objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y fluir.

Bisquerra ha centrado sus estudios en la renovación pedagógica, proponiendo fundamentos, objetivos, contenidos e incluso metodología de la Educación emocional, aspecto que se profundiza en el siguiente apartado.

4.8. A modo de conclusión

A lo largo del siglo XX y XIX se han desarrollado diversos modelos teóricos sobre la Inteligencia Emocional. Sin embargo, en la actualidad no consta un consenso en la comunidad científica sobre cuál es la mejor manera de describir la IE y sus componentes.

A continuación se presenta una síntesis de los principales modelos de Inteligencia Emocional explicados anteriormente: tipo de modelo, autor/es, año de publicación, definición y factores, competencias o habilidades que la forman.

Tabla 2. Modelos de IE²

MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL			
Modelos mixtos	Goleman (1995)	Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.	Competencia personal: 1. Conciencia de uno mismo 2. Autorregulación 3. Motivación Competencia social: 4. La empatía 5. El control de las relaciones

² Tabla de elaboración propia a partir de Goleman (1996), Bar-On (2000), Mayer y Salovey (1997), Cooper y Sawaf (1997), Petrides y Furnham (2001) y Bisquerra (2003).

	Bar-On (1997)	Conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales que determinan cómo de bien percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones y que nos ayudan a entender cómo se sienten los demás y cómo relacionarnos con ellos, además de hacer frente a obligaciones, desafíos y demandas diarias.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inteligencia intrapersonal 2. Inteligencia interpersonal 3. Control del estrés 4. Adaptabilidad 5. Estado de ánimo
Modelos de habilidad	Salovey y Mayer (1997)	Habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; comprender la emoción y el conocimiento emocional; y regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción, valoración y expresión de las emociones 2. Facilitación emocional de las actividades cognitivas 3. Comprensión de las emociones 4. Regulación reflexiva de las emociones
	Cooper y Sawaf (1997)	Aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabetización emocional 2. Agilidad emocional 3. Profundidad emocional 4. Alquimia emocional
Modelo de rasgo	Petrides y Furnham (2001)	<p>IE rasgo: Factor de personalidad que incluye tendencias de comportamiento y habilidades de auto-percepción.</p> <p>IE habilidad: Capacidad de reconocer, procesar y utilizar la información emocional (distinta en cada persona)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptabilidad 2. Asertividad 3. Percepción emocional 4. Expresión emocional 5. Regulación emocional interpersonal 6. Regulación emocional intrapersonal 7. Baja impulsividad

			8. Habilidades de relación 9. Autoestima 10. Automotivación 11. Competencia social 12. Manejo del estrés 13. Empatía rasgo 14. Felicidad rasgo Optimismo rasgo
Otros	Bisquerra (2003)	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.	1. Conciencia emocional 2. Regulación emocional 3. Autonomía personal 4. Inteligencia interpersonal 5. Habilidades de vida y bienestar

En esta tabla se pueden observar las semejanzas de los diferentes modelos. Aunque las definiciones varían, se puede concluir que para la mayoría de los autores, la IE es un conjunto de capacidades, competencias, habilidades o aptitudes relacionadas con el mundo emocional. Como singularidad, Petrides y Furnham la entienden como un rasgo de personalidad.

El primer modelo que se presentó, el de Salovey y Mayer (1990), influyó de manera decisiva en el resto, como reconocen Goleman o Bisquerra. Este es, según Fernández Berrocal y Extremera Pachero (2005) el modelo con mayor apoyo empírico pero, paradójicamente, el más desconocido en el campo educativo español (aunque puede constituir un marco útil para los programas de Inteligencia Emocional en la escuela).

En síntesis, el conjunto de autores entienden que las habilidades que forman la Inteligencia Emocional son tres: *comprender, expresar y regular* –en dicho orden-, de forma apropiada, los fenómenos emocionales propios y ajenos. De forma secundaria, cada modelo añade ciertas competencias específicas (motivación, asertividad, habilidades de vida, adaptabilidad etc.) según la importancia que le otorgan a cada una de estas habilidades.

5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

5.1. Introducción. La educación emocional en el currículum

Normativas europeas, nacionales y autonómicas inciden en que entre los objetivos fundamentales del sistema educativo está la de ayudar a conseguir que todos los niños alcancen un alto nivel de competencias emocionales para lograr el bienestar individual y colectivo (Guijo Blanco, Nuñez Güemes, Saiz Manzanares, 2009).

En España, la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006), expone en el preámbulo la necesidad de desarrollar todas las capacidades del alumnado, incluyendo la competencia emocional: “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (Ley orgánica de Educación, 106, p. 17158)

Posteriormente, a finales de 2006, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el mismo se plantearon ocho competencias que el sistema educativo ha de ayudar a conseguir a todos los niños; la sexta, “competencia social y cívica” está altamente relacionada con la educación emocional ya que remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales.

El grupo CASEL, con el propósito principal de promover en los niños el éxito escolar y en la vida, también fija como objetivo principal “establecer un aprendizaje social y emocional como parte esencial de la educación [traducción propia]” (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003, p. 5).

Asimismo, la UNESCO, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI titulado *La Educación encierra un tesoro* (Delors et al. 1996), expone que los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos/ aprender a vivir con los demás y aprender a ser. De esta manera, concede la mitad de la importancia de la práctica educativa al aprendizaje tradicional (los dos primeros objetivos), mientras que otorga la otra mitad a la educación social y emocional.

La propia definición de la palabra “educar” propuesta por la Real Academia Española (2001) hace hincapié no sólo en el desarrollo cognoscitivo, si no en el moral o emocional: “Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”.

5.2. Justificación. Necesidad de la educación emocional

La escuela es uno de los medios más importantes en el cual el niño aprende y es influenciado por factores que conformarán su personalidad. Por ello, se debe enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos (Andrés Vilorio, 2005)

Muchos son los autores que defienden la necesidad de incluir la educación emocional dentro de la educación formal y permanente:

Según investigaciones realizadas por The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, el éxito de las personas se debe en un 23% a las capacidades intelectuales y en un 77% a las aptitudes emocionales. Por ello, es especialmente importante educar a los niños, desde edades tempranas, para que sean inteligentes emocionalmente (Segovia, 2012, p. 109)

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional... Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado. (Bisquerra, 2003, p.26)

La necesidad de enseñar a los niños y a las niñas no sólo unos conocimientos específicos, sino también un conjunto de competencias que les permitan ser capaces de desarrollarse en situaciones diversas de su entorno. Por eso la inteligencia no sólo es conocimiento y capacidad de aprendizaje, sino también capacidad de adaptación al medio, al entorno más próximo, y capacidad de potenciación de una vida de relación y de tolerancia (Fuentes, Lombart, López Juncosa, Roselló, Talavera, 2002, p. 1)

Se reivindica necesidad de trabajar otras dimensiones, además de la cognitiva, como es la afectivo-emocional para conseguir el desarrollo de las distintas potencialidades que cada persona posee. Es decir, el proceso de aprendizaje no debe hacer referencia sólo a los contenidos culturales y científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo integral del alumno. (Olmedo Montes, 2009, p. 451)

Durante mucho tiempo se ha creído que tener un alto coeficiente intelectual y una buena preparación académica era lo más importante para triunfar en la vida. Actualmente, con relación a un puesto de trabajo ... el perfil que se busca se centra más en ciertas cualidades personales, referentes todas a la Inteligencia Emocional, como la iniciativa y la empatía, la adaptabilidad y la persuasión, el control de las emociones y el manejo de situaciones conflictivas, la confianza en uno mismo, la motivación para trabajar para la consecución de un objetivo, el saber escuchar y comunicarse oralmente, la persistencia ante las dificultades, el espíritu de colaboración de equipo, la habilidad para negociar ante el desacuerdo, el potencial para el liderazgo, entre otras. (Caballero, 2007)

En otras palabras, si antes y durante sus primeras etapas de primaria aprenden a expresar sus emociones de forma constructiva y se implican en relaciones afectuosas y respetuosas es más probable que eviten la depresión, la agresividad y otros graves problemas de salud mental a medida que crezcan. (Lantieri, 2009, p.34)

La manera ideal de reducir los futuros niveles de violencia, de aumentar los de altruismo, de prevenir los tambaleos de la salud ... la asfixia a todo tipo de prestaciones, pasa por la temprana puesta en práctica del aprendizaje social y emocional (Punset, p. 7, 2012)

Son necesarios ciertos recursos para controlar las emociones en situaciones de tensión; competencias emocionales para afrontar los retos profesionales con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar; para conseguir un desarrollo pleno de la personalidad; un mayor conocimiento de uno mismo; para prevenir y superar estados de ánimo negativos (Álvarez, 2001). Todo ello parece confirmar la necesidad de incluir la educación emocional como parte de la educación formal, no sólo como factor preventivo de comportamientos problemáticos, sino también para lograr un desarrollo integral y un bienestar psicológico y social. Si la educación tiene el objetivo de preparar al niño para la vida, es impensable no contemplar este aspecto tan relevante en nuestros días.

5.3. Concepto. Educación emocional y competencias emocionales

Demostrada la importancia de la Educación emocional en la escuela, es necesario concretar a qué nos referimos y qué habilidades específicas es necesario desarrollar. Para Olmedos Montes (2009, p. 451), “la educación emocional podría considerarse como el proceso educativo continuado, tendente al logro de una personalidad rica y equilibrada, que posibilite la participación activa y efectiva en la sociedad”.

Eliá López Cassá (2005) entiende que educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

El autor de referencia, Bisquerra, aporta la siguiente definición:

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p. 27).

Por tanto, se entiende que la educación emocional es un proceso continuo, necesario a lo largo de la vida, que debe estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria y superior, y durante el cual se desarrollaran determinadas competencias socio-emocionales.

Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a un contexto. Consisten en: saber, saber hacer y saber ser. Por otro lado, según Bisquerra (2003), la competencia emocional se refiere al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Estas competencias varían en función de los autores de referencia que se tomen (Ver punto 3, Modelos de IE). En general, parece haber consenso en desarrollar tres dimensiones básicas:

- Atención, percepción y expresión de las emociones.

- Comprensión de las emociones.
- Regulación reflexiva, adaptación y utilización de las emociones.

Además, se deben desarrollar habilidades tan diversas como la empatía, la asertividad, la autoestima, el optimismo, la sociabilidad, la motivación, el manejo del estrés, la autoconfianza, el autocontrol, la responsabilidad, la solución de conflictos, la escucha activa, la toma de decisiones, el fluir (flow) o la conciencia plena (mindfulness).

5.4. Objetivos generales

Los objetivos que se proponen para Educación emocional varían en función del programa que se vaya a elegir, de la etapa educativa y edad de los alumnos, o incluso de las características del contexto. Sin embargo, algunos autores han fijado objetivos generales, que se pretenden alcanzar con la implementación de la Educación emocional en la educación básica:

La educación emocional ... pretende, entre otros objetivos, ayudar al alumnado a comprender su mundo emocional, a controlar sus impulsos y emociones negativas, capacitándoles para gestionar sus emociones de forma adecuada, dotando de un enfoque correcto a los problemas que les van sobreviniendo (Olmedo Montes, 2009, p. 451)

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (Bisquerra, 2003, p. 29)

En síntesis, el análisis realizado nos lleva a defender que los objetivos básicos de la Educación emocional son:

- Conocimiento emocional: Conocer y comprender el mundo emocional.
- Regulación emocional: Utilizar las competencias emocionales personales.
- Expresión emocional: Aprender a relacionarse adecuadamente con el entorno.

5.5. Contenidos básicos

En el ámbito escolar, las habilidades de IE no tienen un tratamiento curricular similar al de las otras áreas; por el contrario tienen su ubicación en los programas de acción tutorial y de la transversalidad. Deben conocerse qué contenidos conceptuales y qué contenidos procedimentales (comportamientos que deben manifestarse en las relaciones diarias de los alumnos y profesores en la comunidad educativa) han de ponerse en marcha (Vallés, 2000).

La selección de los contenidos de los programas de Educación emocional varía según ciertos aspectos. Los criterios que propone Bisquerra (2003) en cuanto a los contenidos son los siguientes:

1. Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa (conocimientos previos, madurez personal etc.)
2. Deben ser aplicables a todo el grupo clase
3. Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

Además, pueden establecerse algunas áreas de contenidos comunes a todos los niveles, como “grandes temáticas” de la educación emocional (Bisquerra, 2003):

- Marco conceptual de las emociones: concepto de emoción, fenómenos afectivos (sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales), tipos (positivas, negativas, básicas, derivadas, ambiguas, estéticas), características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor o felicidad, etc.
- Conocer la naturaleza de la IE con sus aplicaciones para la práctica, es decir, las relaciones entre la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales.
- Favorecer el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía emocional, motivación, habilidades socio-emocionales etc.
- Además, en la formación de formadores se deben incluir ciertas bases teóricas: Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, conocimientos sobre el cerebro emocional, la neurociencia, el procesamiento de las emociones etc.

5.6. Metodología de la educación emocional

El dominio de los contenidos de los programas requiere exposiciones magistrales, y trabajo individual y continuado por parte de los alumnos: lectura de documentos, libros, artículos, capítulos etc. Sin embargo, la educación emocional debe seguir una metodología eminentemente práctica: son las clases participativas el referente básico de la actividad docente (Bisquerra, 2003).

Las actividades que se deben realizar son dinámicas de grupos, tareas de autorreflexión, ejercicios de razón dialógica, juegos, role-playing, grupos de discusión, debates etc. Con todo ello se pretende favorecer el desarrollo de las competencias emocionales y poner en práctica los conocimientos adquiridos.

López Cassá (2003a) explica que la metodología educativa más efectiva es aquella basada en los conocimientos previos de los alumnos, en sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas. Es decir, la autora recomienda adaptar las actividades al contexto y al grupo-clase.

Algunos de los recursos didácticos que recomienda son: imágenes, fotografías, canciones, cuentos, literatura, juegos, vídeos, noticias de prensa etc. Todos estos objetos pueden suscitar la conciencia emocional y ofrecen la posibilidad de experimentar emociones.

Por otro lado, conviene preparar lugares en el aula de reflexión y de introspección, donde se fomente la comunicación con los demás y se pueda trabajar en equipo. Estos espacios deben ser abiertos, con sillas o cojines, en los que se pueda exponer, compartir y vivenciar situaciones de aprendizaje emocional y que favorezcan la comunicación visual y corporal de los alumnos.

6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA DE INFANTIL

6.1. Importancia de la educación emocional en edades tempranas

La formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales. La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas, por lo que las emociones son un contenido más que debe ser contemplado para favorecer el desarrollo integral.

Como plantea Planells (2012), la prontitud con que las personas deberían empezar a adquirir estas competencias es algo que están poniendo de manifiesto un número creciente de estudios científicos. Ayudar a los niños en el desarrollo de sus competencias emocionales en una fase temprana de la infancia da lugar a grandes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo.

Guijo Blanco et al. también defienden las ventajas de una intervención desde el comienzo de la escolarización, como argumentan en el siguiente párrafo:

La competencia emocional puede ser cultivada y desarrollada desde edades tempranas y contamos con evidencias que avalan el poder adaptativo de la Inteligencia Emocional a lo largo de la vida. Se ha encontrado una correlación directa y significativa entre las competencias emocionales con: Aprendizaje y rendimiento académico, competencia o adaptación social, salud mental y física, autoeficacia, constancia, aprovechamiento del tiempo, concentración, competencia metacognitiva. (2009, p. 531)

Olmedo Montes (2009, pp. 451-452) añade: “Son cada vez más los docentes que consideran el entrenamiento en Inteligencia Emocional de lo más acertado y su puesta en práctica recomendable desde los primeros cursos escolares”. Esta autora señala que cuanto más dominio del conocimiento, facilitación y comprensión de las emociones tenga una persona, mayor será su base para su manejo y autorregulación. Por ello la importancia de comenzar temprano: “Es frecuente que un alumno de infantil argumente dolor de tripa ante un estado emocional negativo, por no tener otros recursos para expresar su malestar”.

Fuentes et al. (2002, p. 1) conceden importancia a la intervención en el primer ciclo de Educación Infantil:

Es en la primera infancia cuando se modela la base para asimilar los hábitos emocionales y sociales fundamentales que se pueden manifestar a lo largo de la vida de los niños y niñas. Además, en el ciclo de 0 a 3 años es cuando las emociones son más naturales, sinceras y espontáneas, no están falseadas por la experiencia ni la vergüenza, y el vínculo afectivo que nos une con los niños y las niñas es más fuerte. Esta es la razón por la cual consideramos tan importante empezar la educación emocional en estas edades, además de reivindicar el carácter educativo del primer ciclo de la educación infantil.

Elia López Cassá, es una de las autoras españolas que más ha investigado sobre la IE en la educación básica. Defiende que las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás. Por ello es tan importante que la educación emocional comience desde las primeras etapas de la vida, que es cuando hay mayores probabilidades de ser efectiva.

Cuando se aprende a hablar se hace necesario poner nombre a lo que nos pasa, a nuestros sentimientos y emociones. Este es el mejor momento para que el adulto ayude al niño a expresar sus emociones y a comprender sus sentimientos (2011, p. 71)

Además argumenta que dichas intervenciones deberían iniciarse en edades tempranas mediante programas con perspectiva de continuidad: “La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados y que pueden iniciarse en la Educación Infantil”. (p. 158, 2005).

6.2. Objetivos

Diferentes autores han presentado objetivos que se persiguen con la implantación de la educación emocional en la Educación Infantil. Coinciden en que para su eficiente consecución es necesario la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa; familias y otros agentes educativos responsables de la educación de estos niños y niñas.

A continuación (Tabla 3) se presentan los objetivos propuestos por tres modelos, a modo de tabla para poder discernir semejanzas y diferencias.

Tabla 3. Objetivos de la educación emocional en Educación Infantil³

Guijo Blanco et al.	López Cassá	Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevilla
<i>Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Educación Infantil</i>	<i>La educación emocional en la Educación Infantil</i>	<i>Una propuesta de currículum emocional en Educación Infantil (3-6 años)⁴</i>
2009	2005	2005
Conocer las emociones	Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás	Reconocer en uno mismo y en los demás las emociones: tristeza, alegría, miedo, rabia, amor-estima
Reconocer las emociones en los demás		Reconocer las emociones estéticas en los otros
Modular y gestionar las emociones	Desarrollar la tolerancia a la frustración	Expresar emociones a partir de situaciones reales
	Desarrollar el control de la impulsividad	Identificar las estrategias personales para el control de las emociones
Adoptar una actitud positiva ante la vida	Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.	Desarrollar la actitud positiva ante los cambios
Prevenir conflictos interpersonales	Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria.	Expresar cualidades de uno mismo y de los demás (tanto a nivel físico como personal)

³ Tabla de elaboración propia desarrollada en base a Guijo Blanco, Nuñez Guemes, Saiz Manzanares (2009), López Cassá (2005) y Ribés et al. (2005).

⁴Se trata de un resumen, puesto que hay 32 objetivos en esta propuesta.

	Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.	Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.
		Desarrollar actitudes de ayuda hacia los otros.
Prevenir conductas de riesgo	Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.	Aceptar las normas para el funcionamiento del grupo
Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional	Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.	-
Desarrollar la resiliencia	-	Descubrir estrategias para regular las emociones desagradables (tristeza, miedo, rabia)
-	Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.	Aprender a reconocer emociones agradables ante las emociones estéticas (música, plástica)
		Aprender a mostrar los propios sentimientos a través de la expresión corporal y facial

Como se aprecia, parte de los objetivos son similares, pues aunque poseen diferente redacción, persiguen finalidades equivalentes. El más detallado y exhaustivo es el tercer modelo, presentado por Ribes et al. (2005), puesto que divide los objetivos en cinco bloques, perfectamente clasificados con los contenidos a tratar.

6.3. Contenidos

Los contenidos de Educación Infantil van a depender del programa que se tome como referencia así como de la finalidad del mismo.

Por lo general, las intervenciones planteadas en España, se basan en el modelo de Bisquera (2003), influenciado directamente por Salovey y Mayer (1997). La propuesta más elaborada, la de Ribes et al. (2005), quienes en el artículo *Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)* presentan una propuesta curricular para el segundo ciclo de Educación Infantil.

Plantean cinco bloques temáticos, cada uno con una serie de objetivos y contenidos clasificados en procedimentales, conceptuales y actitudinales. Estos contenidos han sido contrastados y aplicados por un grupo de maestros de Educación Infantil, durante el curso 2003/2004.

A modo de síntesis, los contenidos planteados son:

1. *Conciencia emocional*: La toma de conciencia de las emociones básicas (miedo, rabia, alegría, tristeza y afecto).
2. *Regulación emocional*: Desarrollo de estrategias (como la relajación), búsqueda de ayuda en los otros, distracción conductual, reestructuración cognitiva.
3. *Autoestima*: Expresión de cualidades de uno mismo y de los otros, reconocimiento de los propios gustos y preferencias, la valoración positiva de las diferencias entre personas y la familia.
4. *Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales*: Habilidades básicas de conversación, autoafirmación y resolución de conflictos.
5. *Habilidades de vida*: autonomía personal, orden, la actitud positiva hacia el cambio, la organización del tiempo, la creatividad y los hábitos saludables.

Como explica López Cassá (2003b), aunque se presenten por separado deben contemplarse desde una visión holística-globalizada, puesto que todos los contenidos se interrelacionan y se deben trabajar de forma conjunta.

6.4. Metodología

6.4.1. Orientaciones y recursos didácticos

La práctica de la educación emocional en los más pequeños debe llevarse a cabo mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, que contemplen la historia personal de cada niño, su entorno y necesidades.

López Cassá, en *Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico* (2011), recomienda tener en cuenta diversos enfoques y modelos educativos:

- *La teoría del aprendizaje social de Bandura:* Es muy importante el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje, ya que pueden influir en actitudes, creencias, valores y comportamientos de los niños.
- *El enfoque constructivista:* Es necesaria la participación activa del niño y la implicación personal para el proceso de construcción personal de significados. La puesta en práctica debe partir de conocimientos previos, intereses y necesidades de los alumnos para construir significativamente los aprendizajes.
- *El modelo sistémico:* Es trascendental el poder de la comunicación entre el niño y los adultos. Las intervenciones deben tener en cuenta la escuela, la familia y el entorno para lograr un aprendizaje funcional.
- *El enfoque humanista:* Las propuestas educativas deben centrarse en la creación de contextos y actividades que ayuden a los alumnos a pensar y descubrir sus propios valores.

La autora sugiere proporcionar un clima de afecto y seguridad, en donde las situaciones habituales, que se generan de forma habitual y espontánea, favorezcan la comprensión emocional y el aprendizaje funcional. Se puede lograr mediante los siguientes recursos:

- *La música:* Ya que fomenta el despertar de emociones y el fluir de las mismas.
- *Los títeres:* Permiten crear buenas dinámicas y establecen vínculos emocionales. Al finalizar la representación se pide a los alumnos que nos cuenten que emociones creen que sentía el protagonista.
- *Los cuentos:* Son un buen recurso para canalizar las emociones. Se pueden contar historias con protagonistas parecidos a ellos o con problemas similares.

- *El juego*: Facilita la interacción y la expresión libre de sentimientos.
- *El trabajo en grupo*: Proporcionan vivencias donde aprender a relacionarse con los otros.
- *La disposición de los alumnos en forma de círculo*: Facilita el contacto visual, favoreciendo el diálogo y la comunicación.

También Olmedo Montes, en *Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización* (2009), da algunos consejos para fomentar un clima óptimo para el desarrollo de las competencias emocionales en los primeros años de escolarización.

- Las demostraciones de afecto y cariño se deben realizar de forma incondicional, no en función del buen comportamiento o rendimiento académico. Las muestras de afecto no están reñidas con la disciplina.
- Se deben destacar los valores positivos del grupo y de cada alumno, y presentar los negativos como errores a solucionar.
- Ante los relatos de los niños, se deben indagar sus sentimientos, ayudándoles a identificar las emociones.
- La expresión corporal puede ayudar a los niños a demostrar sus sentimientos a través de movimientos y mímica facial.
- Paulatinamente, se debe ir ampliando y fomentando el uso del vocabulario emocional y de las reflexiones personales.
- Cualquier momento es bueno para hablar con los niños sobre cómo se sienten: recreos, excursiones, salidas etc.
- Los refuerzos deben aplicarse de forma contingente al comportamiento realizado.

En síntesis, se puede afirmar que llevar a la práctica la educación emocional no consiste únicamente en aplicar un programa con ciertas actividades. Al contrario, se trata de desarrollar actitudes y formas de expresión, donde las emociones sean vividas y respetadas día a día. De forma cotidiana se pueden realizar ejercicios que aumenten el conocimiento de los alumnos sobre el mundo emocional, así como su comprensión, manejo y autorregulación. Gran parte de la importancia del aprendizaje recae en las personas que se relacionan con el niño cotidianamente, aspecto que se profundiza en el siguiente punto.

6.4.1. *El rol del adulto*

Para lograr una educación emocional de los niños, es necesario que todos los agentes involucrados (maestros, familiares, monitores etc.) estén implicados y cuenten con competencias sociales y emocionales.

La educación emocional parte de la necesidad de que el adulto, como modelo y referente del niño, haya desarrollado competencias emocionales para que el niño pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo... El adulto, maestro o educador, debe sensibilizarse y formarse en competencias emocionales como paso previo para la educación de los más jóvenes (López Cassá, 2011, p.72)

Diferentes autores han argumentado sobre la importancia del *rol del profesor*:

El maestro, en este caso de educación infantil, como mediador en este proceso de desarrollo necesita de la formación continua tanto para acercarse a nivel personal, al perfil o modelo humano-pedagógico que coincida con las competencias emocionales que quiera desarrollar en el aula como para incorporar a nivel profesional nuevas estrategias y actividades educativas que ayuden a desarrollar las competencias emocionales en los alumnos (Ribes et al., 2005, p.16).

El profesorado con una formación mínima puede introducir elementos de educación emocional en su práctica docente... requiere tiempo, cambio de actitudes y entrenamiento para el desarrollo de competencias... se pueden introducir elementos de educación emocional en todas las áreas académicas. La cuestión no es qué enseñamos, sino cómo lo enseñamos. Lo importante, probablemente, no es tanto llenar cabezas de contenidos como encender la llama de la ilusión para continuar aprendiendo durante toda la vida. (Bisquerra, 2012, p.6)

La competencia emocional del profesor influye poderosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de sus alumnos, pues quiera o no quiera, es un espejo donde se miran continuamente y que transmite constantes señales emocionales que tienen efecto sobre su desarrollo social, emocional y moral. (Vaello Orts, 2009, p. 31)

Sin embargo, los profesores no son los únicos agentes que repercuten en las competencias sociales y emocionales de los más pequeños; no se puede olvidar el papel fundamental de las *familias* y personas cercanas a los alumnos.

Como defienden Denham, Zoler y Couchoud (1994), los niños aprenden a identificar y etiquetar las emociones en el día a día con la ayuda de sus padres, que les suelen reflejar sus propias emociones con respuestas verbales. Al igual, aprenden en el entorno familiar las reglas de expresión emocional, que les ayudan a regular sus emociones.

Palomera Martín (2009) presenta en el artículo titulado *El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la Inteligencia Emocional* los numerosas investigaciones que han mostrado la importancia del ambiente y del contexto familiar en concreto, sobre el desarrollo emocional, concluyendo: “Todos estos estudios, vienen a remarcar la importancia del ambiente familiar para el desarrollo emocional en la infancia, referido tanto a la percepción y expresión, como a comprensión y regulación de las emociones (IE)” (2009, p. 460).

Dada esta influencia que la familia ejerce sobre el niño, Bisquerra expone la necesidad de formar a las familias:

Hay que contar con la familia y ayudarle a formarse en competencias emocionales de cara a mantener mejores relaciones con sus hijos e hijas. Esto se puede hacer con charlas, talleres, cursos, etc. La formación de las familias debería empezar desde el nacimiento. Por lo tanto, el primer contacto con las familias con este propósito debería ser a través de los pediatras, ginecólogos y profesionales de la salud. Cuando llegan a la escuela ya se ha perdido un tiempo importante (Bisquerra, 2012, p.7)

6.5. La medida de la Inteligencia Emocional en Educación Infantil

6.5.1. Instrumentos de medida

En cuanto a los instrumentos de medida de la IE, Extremera y Fernández Berrocal (2007) han llevado a cabo una rigurosa y extensa revisión, en la que exponen tres formas de evaluar este tipo de inteligencia en el ámbito educativo:

- *Cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno*: Están formados por enunciados cortos, en los que el alumno debe escoger una opción, que suele variar desde nunca (1) hasta muy frecuente (5). Se le denomina *índice de Inteligencia Emocional percibida o autoinformada* puesto que revela las creencias y expectativas propias.

Existen variedad de medidas para adultos, como la EQMAP de Cooper y Sawaf (1997), el TMMS de Salovey y Mayer, el EQ-i de Bar-On (1997) etc.

- *Evaluación por medio de observadores externos*: Se solicita la estimación por parte de compañeros, profesores, hermanos o padres sobre cómo el alumno es percibido. Por ello se le denomina observación 360° o feedback 360°. Es el caso del QDE-A de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla.
- *Medidas de habilidad o ejecución*: Se trata de tareas emocionales o situaciones que el alumno debe resolver. La medida de habilidad más conocida es el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002)

Sin embargo, para Educación Infantil, el panorama de la evaluación emocional es escaso. Como defienden algunos autores, las pruebas estandarizadas son insuficientes, y muchas de ellas recogen información a través de terceros:

La mayor parte de las pruebas que existen para evaluar las emociones y la afectividad en niños de Educación Infantil y los primeros cursos de primaria, recurren a los padres o profesores como fuente de información. Esto responde al hecho de que tomar conciencia de la propia vida emocional así como del nivel de competencia que los demás observan en nosotros, es una tarea compleja que muchos niños pequeños no pueden llevar a cabo. Obviamente, este tipo de medidas están sesgadas por la propia visión del adulto pero además obligan a confiar en su buena capacidad de observación y juicio (Arias Vega y Gimenez Dasí, 2009, p.511)

Bisquerra también critica el vacío en este campo, abogando por una mayor investigación metodológica:

La dificultad en evaluar las emociones y los efectos de estos programas implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional... Los tests estandarizados son insensibles habitualmente a los cambios producidos por el programa; lo cual implica utilizar estrategias basadas en la observación, entrevistas, análisis de documentos, etc., con el riesgo de la subjetividad. Una posibilidad está en la evaluación de 360°, pero se requiere más evidencia... En resumen, se requieren estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos apropiados para la evaluación en educación emocional (Bisquerra, 2003, p. 34)

6.5.2. Evaluación en el aula de Infantil

La evaluación consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 1995).

La dificultad en evaluar las emociones y los efectos de los programas de Educación emocional implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional. Los tests estandarizados son insensibles habitualmente a los cambios producidos por el programa; lo cual implica utilizar estrategias basadas en la observación, entrevistas, análisis de documentos, etc., con el riesgo de la subjetividad (Bisquerra, 2003)

López Cassá también aboga por el uso de la *observación* en los primeros años de escolarización “La observación directa y sistemática es una de las técnicas de evaluación más indicadas en la educación infantil” (2005, p.162).

El educador puede llevar a cabo las observaciones en:

- *Situaciones no estructuradas*: De forma cotidiana.
- *Tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación*: Al inicio, durante y al final del programa.

Las observaciones se pueden llevar a cabo de tres maneras:

- *Diario de clase*: Para anotar situaciones, experiencias y aspectos diversos que ocurren en la vida del grupo.
- *Escalas de observación*: Para registrar opinión o estimación general del alumno respecto a los objetivos logrados en cada actividad.
- *Registros anecdóticos*: Para plasmar situaciones de especial trascendencia, que resulten significativas para el observador (conflictos e incidentes de un alumno, reflexiones sobre comportamientos y convivencia, etc.).

Además, para lograr una evaluación completa, es imprescindible recoger las apreciaciones de las familias mediante cuestionarios y/o entrevistas.

7. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL

7.1. Introducción

La existencia de programas de educación emocional en edades tempranas pone de manifiesto que hace falta un tipo de intervención sistemática, intencional, colegiada y progresiva sobre el desarrollo emocional de los niños (Andrés Vilorio, 2005).

El diseño del programa de educación emocional tendría que contar con el apoyo e implicación de toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y familiares) y contemplar su puesta en práctica desde una perspectiva transversal en el currículo. Los profesores deben formarse previamente para poder llevar a cabo el programa. Es indispensable que el programa incluya un plan de evaluación del programa que esté presente antes, durante y después de su aplicación. (Planells, 2012).

7.2. Diseño de intervenciones efectivas. Programas SAFE

Para poder analizar los programas de educación emocional, y valorar su futura efectividad, Durlak, Weissberg y Pachan (2009) proponen un diseño concreto que asegura la fiabilidad y los resultados de los programas; a esta propuesta la denominan *SAFE* (*Sequenced, Active, Focused y Explicit*). Los programas con la presencia de las cuatro características que se presentan a continuación, son llamados programas SAFE:

1. *Secuenciado (Sequenced)*: ¿Contiene el programa un conjunto de actividades ordenadas y conectadas para lograr los objetivos relacionados con el desarrollo de las habilidades?

Las nuevas habilidades no pueden ser adquiridas de forma inmediata; se requiere tiempo y esfuerzo para lograr desarrollar nuevos comportamientos, y es necesario que las habilidades más complejas se secuencien en pasos. Por ello, se demanda una secuencia organizada de actividades que acople las diferentes etapas y proporcione a los jóvenes oportunidades de conectar estos pasos.

2. *Activo (Active)*: ¿Utiliza el programa formas activas de aprendizaje para ayudar a los jóvenes a aprender nuevas habilidades?

Los niños tienen diferentes estilos de aprender, y aunque algunos de ellos pueden asimilar competencias mediante técnicas distintas, diferentes intervenciones educativas y psicológicas han mostrado que aprenden mejor haciendo. Por ello, la estrategia más efectiva es aquella basada en lo activo, donde los alumnos tienen oportunidades para practicar (role-playing) y recibir feedback.

3. *Focalizado (Focused)*: ¿Contiene el programa algún componente comprometido al desarrollo de habilidades sociales y personales?

Para que cualquier aprendizaje ocurra, es necesario otorgar a las tareas suficiente tiempo y atención. Las actividades deben estar dirigidas al desarrollo de una habilidad.

4. *Explícito (Explicit)*: ¿Dirige el programa habilidades sociales y emocionales de forma específica en lugar de una selección de habilidades o desarrollo positivo en términos generales?

Son preferibles objetivos claros y específicos, puesto que es más efectivo que los alumnos conozcan de forma explícita además de implícita qué se va a aprender y así poder identificar las habilidades que están trabajando.

Tras el estudio realizado, los autores concluyeron que aquellos programas que cumplían con el diseño SAFE lograban mayores resultados, de manera significativa, con respecto a los que no cumplían con tal diseño.

A continuación se presentan y analizan (también en base al diseño SAFE) programas dirigidos a Educación Infantil. Deberían comenzar en este nivel educativo y prolongarse durante toda la escolarización y en la vida adulta. Estas propuestas, representan una muestra de los programas más aplicados y conocidos que se han desarrollado en España y que contribuyen a la formación de capacidades sociales y emocionales.

7.3. Educación emocional. Programa para 3-6 años (2003)

7.3.1. Presentación del programa

Programa propuesto por Rafael Bisquerra y Élia López Cassá para el segundo ciclo de Educación Infantil. Forma parte de una trilogía de trabajos del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) que comienza por *Educación emocional y bienestar* (Bisquerra, 2003) continua con *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (Álvarez González, 2006) y finaliza con la tercera entrega que la constituyen los *programas de educación emocional* y que tiene diferentes volúmenes en función del nivel formativo (Infantil, Primaria, Secundaria etc.).

Esta propuesta, comienza con una introducción en la que se presentan objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Posteriormente, cuenta con cinco capítulos principales compuestos por los contenidos. Cada bloque temático contiene la presentación del tema y las seis actividades con su respectivo material complementario, necesario para su puesta en práctica. Para que estas tareas sean efectivas, no pueden considerarse como algo aislado y descontextualizado, sino como integrantes de un programa con continuidad en etapas posteriores.

El *objetivo principal* del programa es favorecer el desarrollo de los niños contemplando todas las dimensiones de la vida de una persona: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional.

Los *contenidos* son: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.

Las *actividades*⁵, se presentan por bloques de contenidos, con las edades y el vocabulario de cada bloque (Anexo 1). Cada actividad se divide en:

Figura 4. Formato de actividad de *Educación emocional. Programa para 3-6 años*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Objetivos: Dos o tres objetivos claves por actividad.- Procedimiento: Explicación de la actividad a desarrollar. Según la actividad se divide en: gran grupo, pequeño grupo, individual o en |
|---|

⁵ A modo de ejemplo, hay una actividad completa de este programa en el Anexo 1.

familia. En ocasiones propone una consigna.

- Recursos: Materiales y espacios necesarios para la actividad.
- Temporalización: Duración de la actividad –suele ser de 20 minutos-, y si es el caso, número de sesiones (si es necesario prolongarla).
- Orientaciones: Posibles adaptaciones y sugerencias para las diferentes edades.

En cuanto a la *evaluación*, a través del principio “evaluar para mejorar” propone una evaluación continua, mediante la observación sistemática y directa como técnica más adecuada.

Dicha evaluación se complementara con: escalas de observación, registros anecdóticos y el diario de clase. Todos estos materiales, están incluidos en el libro, de forma que pueden ser fotocopiados para cada ocasión.

7.3.2. Análisis crítico

Se trata de una propuesta basada en el modelo de Bisquerra (2003), y que por tanto parte de un constructo determinado de IE. Se puede decir que el programa cumple con el diseño SAFE, puesto que se trata de una intervención estructurada (secuenciada), cada actividad cuenta con los objetivos propuestos (focalizado) y de manera específica se concreta la capacidad que se pretende desarrollar (explícito). Además se proponen tareas en las que los niños aprenden haciendo, hablando, jugando etc. (Activo). Asimismo, cuenta con las orientaciones pedagógicas adecuadas para cada edad.

Una de las posibles limitaciones sería que se realiza la misma propuesta de intervención para todo Infantil. Como alternativa, el profesor debería escoger aquellas actividades y objetivos más adecuados para cada edad del ciclo, y desarrollar cada curso escolar parte del programa.

Además, y aunque explica que el programa no se puede dar de forma aislada, expone un número insuficiente de actividades que se puedan trabajar cotidianamente, y no cuenta con una variedad de alternativas para que el profesorado pueda tratar el tema durante todo el ciclo, como podrían ser orientaciones pedagógicas o recursos que se puedan aplicar día a día y que completen la acción pedagógica del programa.

7.4. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (2004: 7ª ed.)

7.4.1. Presentación del programa

Programa propuesto por Mª Inés Monjas Casares para niños y adolescentes. Es una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales en Educación Infantil y Primaria, siendo prolongable a Educación Secundaria y pudiéndose aplicar en las aulas de Educación Especial, Apoyo o Atención a la Diversidad.

La propuesta se lleva a cabo en dos contextos, el educativo y el familiar, a partir de personas significativas; los compañeros del aula y el profesor, y los padres y hermanos.

El libro, publicado por primera vez en 1993 y que en 2012 alcanzó la novena edición, consta de dos partes principales. En la primera, se explica el marco conceptual de la competencia social, mientras que en la segunda se encuentra específicamente el programa, dividido en tres partes: descripción, aplicación en el colegio y aplicación en casa. Consta de 30 habilidades agrupadas en 6 áreas. Cada habilidad aparece con una serie de actividades.

El *objetivo principal* del programa es la promoción de la competencia social en niños en edad escolar, lo que significa el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social. Dicho objetivo contempla una triple vertiente en función de las necesidades de los alumnos:

- Intervención terapéutica (enseñanza de conductas adaptativas y prosociales): Con niños con serios problemas de competencia social
- Prevención secundaria (detección e intervención precoz): Con sujetos de riesgo.
- Prevención primaria (promover y aumentar la competencia social): Con todos los alumnos de la clase.

Los *contenidos* se agrupan en torno a seis áreas (cada una de ellas con cinco habilidades sociales específicas): habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de resolución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos.

Las *actividades* se presentan en formato de ficha, dando lugar a 30 fichas para el colegio y 30 para casa. Cada ficha trabaja una habilidad, y tiene un objetivo concreto. Estas, junto a una ficha de enseñanza a modo de ejemplo, se exponen en el Anexo 2.

Las fichas de Enseñanza son por tanto el soporte principal del programa PEHIS. Su función es la de orientar al profesorado y a las familias respecto a cómo enseñar cada habilidad. Cada ficha consta de:

Figura 5. Formato de ficha de *PEHIS* (2004)

1. Introducción verbal, diálogo y discusión
1.1. Información conceptual
a. Delimitación y especificación de la habilidad
b. Importancia y relevancia para el alumnado:
c. Aplicación
1.2. Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad
2. Modelado
3. Práctica
3.1. Role-Playing/Dramatización
3.2. Práctica oportuna
4 y 5. Feedback y refuerzo
6. Tareas
Observaciones

En el primer componente, el objetivo es que se logre un concepto de la habilidad. Primero el profesor trata de definir y especificar la habilidad, provocando un diálogo en el que se trate de contestar las siguientes preguntas: qué hacer, dónde, cuándo, por qué y con quién. A continuación, el profesor ha de ayudar a identificar los componentes conductuales y las conductas específicas que tienen que llevar a la práctica, con la secuencia adecuada.

En el segundo paso, el modelado, el profesor y los alumnos socialmente competentes modelan ejemplos, mientras que el resto les observa.

Durante la práctica, se crean pequeños grupos en los cuales ensayar estas habilidades. El profesor incita a los alumnos a poner en práctica la habilidad en la vida diaria (práctica oportuna).

El feed-back y el reforzamiento se pueden dar durante el ensayo o al finalizar; en todo momento el profesor debe orientar y guiar, reforzando los aspectos positivos y resaltando mejoras respecto a la práctica inicial.

Al finalizar, se pueden poner algunas tareas. Se redactan junto con el profesor (¿qué voy a hacer?, ¿con quién?, ¿cuándo y dónde?, ¿cómo?) y tras realizarlas se evalúan (¿qué hice?, ¿con quién lo hice?, ¿cuándo y dónde lo hice?, ¿cómo lo hice?), comentando dificultades y éxitos y analizando el comportamiento del niño.

Por último, en las observaciones, se adjuntan habilidades relacionadas para que el alumno sea consciente de los comportamientos que deberá realizar antes y después de la habilidad indicada.

Las técnicas de enseñanza utilizadas en este “paquete de entrenamiento” son: compañeros tutores, entrenamiento autoinstruccional, modelado, moldeamiento, práctica (role-playing, oportuna y encubierta), reforzamiento, retroalimentación y deberes.

En cuanto a la *evaluación*, destaca la necesidad de la evaluación inicial (determinar el nivel de los niños), evaluación continua (modificar y reorientar la actuación) y final (establecer la efectividad de la enseñanza). Resalta la conveniencia de utilizar siempre que se pueda la autoevaluación y la coevaluación. Establece las siguientes técnicas de evaluación:

- Procedimientos socio-métricos: Miden la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo
 - o Nominación de los iguales: Preguntar sobre compañeros preferidos.
 - o Puntuación de los iguales: Cada niño evalúa a todos sus compañeros.
- Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS): Formada por 60 ítems que deben ser puntuados mediante una escala tipo Likert. Puede ser respondida por el profesor o a modo de autoinforme.

- Código de Observación de la Interacción Social (COIS): Observación de las interacciones entre iguales en situaciones naturales y no estructuradas.
- Registros individuales y de grupo: Registrar las respuestas de los sujetos en la enseñanza de cada habilidad.

7.4.2. Análisis crítico

Como aspecto positivo, se puede destacar que se trata de un programa exhaustivo en torno a la consecución de una habilidad (explícito y secuenciado), lo que lograría la buena adquisición de cada una de las destrezas por parte de los alumnos. Sin embargo, pueden existir algunas posibles restricciones:

- Monotonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Puesto que todas las habilidades deben aprenderse mediante la misma secuencia de actividades, y el tipo de tareas no se considera lo suficientemente activas para este rango de edad.
- Imprecisión de las tareas más adecuadas para cada edad y complejidad de algunas de ellas para la etapa de Infantil: Las mismas actividades se presentan aplicables para niños de 3 y 12 años, sin orientaciones didácticas sobre cómo adaptarlas a su edad concreta. Algunas de ellas (información conceptual, pasos conductuales específicos) parecen demasiado complicadas para niños de Infantil.
- Subjetividad y escasez de focalización: Algunas de las actividades propuestas parecen no basarse en objetivos concretos,. Además, se considera que existe ausencia de contenidos relevantes de competencia emocional.
- Repetición de los alumnos que realizan el modelado: Puesto que los niños con más habilidades de interacción social son los encargados de realizar los ejemplos, los alumnos con dificultades en estas competencias quedarían aislados no pudiendo participar en esta actividad.
- Subjetividad de la evaluación propuesta: El cuestionario CHIS está compuesto por 60 ítems que el profesor debe contestar dos veces por alumno, con toda la clase, además de las otras pruebas de evaluación.

En base a estas consideraciones, y puesto que no contiene las cuatro características del diseño SAFE, no se considera la mejor intervención para promover las competencias sociales y emocionales en Educación Infantil.

7.5. Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3 a 5 años (2003)

7.5.1. Presentación del programa

Programa realizado por Begoña Ibarrola, publicado por primera vez en 2001, como parte de una producción de la Editorial SM sobre educación emocional, con el propósito de ayudar a los docentes a educar las emociones desde edades tempranas. Este proyecto se extiende a lo largo de la Primaria, y está elaborado para ser aplicado a nivel escolar y familiar.

El *objetivo principal* del programa es ayudar a los niños a ser personas emocionalmente sanas, personas que tengan una actitud positiva ante la vida, que sepan expresar y controlar sus sentimientos, que conecten con las emociones de otras personas, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones adecuadas y que puedan superar las dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida.

La editorial propone nueve *bloques de contenidos* o módulos de trabajo, que son los siguientes: autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad.

El material del alumno, consiste en un libro de *actividades* que incluye las fichas de cada módulo y la guía *Sentir y pensar en la familia*, material dirigido a los padres para contribuir a la educación emocional de sus hijos.

El material para el profesor, consta de una carpeta que incluye:

- Una guía explicativa: Con información y sugerencias clave para guiar y valorar las actividades de los alumnos (concepto de educación emocional, la educación emocional como tema transversal, desarrollo emocional propio de la edad, esquema inicial del cuaderno del alumno, sugerencias didácticas de las diferentes fichas y un modelo de evaluación final)
- Material fotocopiable: Un cuadernillo con 32 fichas que recogen el trabajo de cada módulo.
- Láminas y cuentos: Por un lado hay ilustraciones y por el otro el cuento correspondiente a dichas imágenes.

Cada bloque temático está compuesto por:

Figura 5. Formato de bloque de contenido de *Sentir y Pensar* (2004)

1. Introducción: Habilidad a desarrollar y finalidad que se pretende (objetivos de trabajo).
2. Caso práctico y aspectos teóricos: En el módulo aparecerán alusiones a estas temáticas.
3. Actividades:
 - a. Cuento:
 - Ilustraciones con la redacción (láminas)
 - Dinámicas y actividades
 - b. Trabajo individual: Fichas fotocopiables.
Para el profesor se indica el objetivo, el trabajo a realizar y el material necesario.
 - c. Dinámicas de grupo: Trabajo en grupo
Para el profesor se indica el objetivo, la explicación de la dinámica y los materiales necesarios.
4. Registros de observación: Pautas de evaluación para el final del módulo.
5. Lecturas recomendadas: Para profundizar la temática tratada.

Para conocer el tipo de actividades que el programa propone, en el Anexo 3 se adjuntan dos ejemplos de actividades; una individual (la hoja del profesor y la del alumno) y una dinámica de grupo (que sólo contiene la hoja del profesor).

En cuanto a la evaluación, el programa propone realizar evaluaciones en diferentes momentos -inicial, continua y final- a través de la observación sistemática y ayudado de escalas y registros que se incluyen en el programa y pueden ser fotocopiables y usados tanto individual como grupalmente.

7.5.2. Análisis crítico

La adecuación de los temas a Educación Infantil es idónea; se tratan muy bien los diferentes componentes de la Educación emocional, adaptándose a las necesidades, preocupaciones, sentimientos o situaciones por las que atraviesan los niños en este periodo evolutivo.

Uno de los mejores aspectos del programa son las dinámicas planteadas, puesto que dejan a un lado las fichas individuales, y se realizan situaciones en las que se trabajan las habilidades propuestas. Son propuestas activas y divertidas, en las que los niños aprenden prácticamente sin ser conscientes de ellos.

Uno de los posibles aspectos negativos es que no hay pautas concretas sobre qué actividades son más adecuadas para cada edad o separación de las tareas o contenidos por cursos de Educación Infantil (secuenciado). Por ello, algunas actividades pueden realizarse a lo largo de todo el ciclo, pero otras con más adecuadas para los más mayores. Por ejemplo, hay algunos cuentos, que posiblemente niños de tres años no comprenderían. Podría decirse, por tanto, que cumplen con tres de los cuatro requisitos de los programas SAFE (activo, focalizado y explícito).

La otra posible limitación que se encuentra es que las lecturas se restringen a las publicaciones propias de la editorial (SM), siendo en algunos casos una repetición de lo ya trabajado (aunque en ciertas ocasiones este refuerzo es adecuado), y desaprovechando libros que tratan estas temáticas de otras editoriales u otros formatos de literatura infantil como el álbum ilustrado.

7.6. Cultivando emociones. *Educación emocional de 3 a 8 años (2011)*

7.6.1. Presentación del programa

Programa publicado en 2011 por un grupo de profesores del CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) de Elda (Alicante, Comunidad Valenciana), coordinado por Agustín Caruana Vañó y M^a Pilar Tercero Giménez. La obra sigue la estela de un programa de Educación emocional presentado para la ESO (coordinado por Caruana; 2005 y 2007), originando en este caso un programa para Educación Infantil y Primaria.

Los pilares psicopedagógicos en los que se han basado para la construcción del programa son: las aportaciones de la psicología evolutiva contemporánea, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman, el modelos de factores de riesgo y factores protectores, el informe Delors, el modelo constructivista del aprendizaje y el modelo de mejora de competencias que incorpora la LOE. Además, incorpora una evaluación del maltrato entre iguales en alumnado de educación infantil y primer ciclo de educación primaria que demuestra que la violencia e intimidación escolar se da también en edades tempranas.

Por otro lado, el programa incluye una justificación de la educación emocional, el desarrollo socio-afectivo en la infancia, la educación emocional en la legislación actual, el lugar de la educación emocional en la escuela,

El *objetivo principal* del programa tiene una doble finalidad: favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y del conocimiento social para conseguir el máximo bienestar social del alumnado; y prevenir la aparición de problemas o disfunciones en este desarrollo que podrían desembocar en conductas desadaptadas o violentas. También se proponen objetivos ocho objetivos generales del programa, objetivos específicos de cada competencia y objetivos en cada una de las actividades.

En cuanto a la *metodología*, defienden un enfoque activo, basado en el juego y en las dramatizaciones como técnicas más apropiadas.

Los *bloques de contenidos* que proponen son: autoconocimiento emocional, autoestima, autocontrol emocional, empatía, habilidades sociales y de comunicación y resolución de conflictos. Cada bloque de contenido se divide en una explicación teórica

sobre dicha capacidad, los objetivos del modulo y las actividades. Cada actividad consta de:

Figura 6. Actividad tipo de *Cultivando emociones* (2011)

1. Nivel de aplicación recomendado: Educación Infantil o Educación Primaria.
2. Edad: A partir de cuantos años se propone realizarla.
3. Objetivos: Cada actividad tiene uno o dos propósitos.
4. Competencias emocionales que desarrolla: Además de la habilidad en la que se centra, en ocasiones se trabajan otras competencias.
5. Descripción de la actividad: Explicación, pasos a seguir.
6. Orientaciones: Recomendaciones y propuestas.
7. Duración: Número de sesiones y duración de cada una.
8. Materiales: Necesarios para la actividad.
9. Bibliografía: Si es de elaboración propia o han extraído la actividad de otro trabajo.
10. Anexo: Si se trata de un cuento, una hoja fotocopiable etc. está incluido en este último apartado.

Las *actividades* presentadas para Educación Infantil son cuentos, poesías, dinámicas, en algunos casos complementadas por fichas fotocopiables, canciones, manualidades etc. Las agrupaciones varían, pues aunque la mayor parte de las actividades son en gran grupo, también se proponen tareas individuales, en parejas o en pequeños grupos.

En el Anexo 4 se adjuntan actividades propuestas para Educación Infantil, divididas por contenidos, junto a la edad a la que va dirigida y el objetivo específico de la tarea. A modo de ejemplo se adjunta una actividad.

La *evaluación* tiene como objetivo valorar el grado de consecución de los objetivos educativos y el nivel de adecuación de la práctica docente a las características y necesidades del alumnado. Los instrumentos expuestos para ello son: observación directa y sistemática, escalas de observación, registros anecdóticos y diario de clase.

Para medir los progresos en las habilidades sociales y emocionales, plantean la escala T-CRS (Teacher Child Rating Scale) de Higtower en la adaptación que propone Carpena (2006), así como dos modelos más sencillos que se recogen del programa educadrogas editado por la FAD, y que proponen ítems de valoración cerrada sobre habilidades de interacción social y sobre desarrollo socioemocional tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria.

7.6.2. Análisis crítico

El programa parece contar con el diseño SAFE al completo. Las actividades propuestas son activas y variadas (cuentos, poesías, canciones, fichas, dinámicas), ya que además de tareas de elaboración propia, han incluido actividades de López Cassá, Vallés Arándiga, Segura y Arcas, Alonso-Gancedo e Iriarte, y otros autores, así como de páginas webs. Además, se detalla la edad a la que va dirigida y la secuencia, por lo que fácilmente se puede hacer una programación de Educación emocional desglosando las actividades a lo largo de la etapa de Educación Infantil, y trabajando en los tres cursos habilidades de los seis bloques de contenidos (explícito).

Asimismo, cada actividad cuenta con los objetivos, la competencia a tratar (explícito y focalizado) así como con las explicaciones, orientaciones y recursos necesarios para su aplicación. El programa posee una extensión para Primaria y Secundaria, por lo que no se trata de una intervención ocasional y descontextualizada, si no que pretende ser el comienzo de un aprendizaje que continuará durante toda la escolarización.

La evaluación propuesta también es muy completa, proponiendo valoraciones durante toda la intervención y desde diferentes observadores (los propios alumnos, los profesores, los familiares). Para ello se adjuntan escalas de observación, registros anecdóticos, diario de clase, y pruebas para medir los avances las habilidades socio-emocionales.

Uno de los posibles aspectos negativos es que el cuestionario para el alumnado, que cuenta con 38 ítems a contestar en una escala Likert de cuatro opciones (Nunca/Pocas veces/Muchas veces/ Siempre) no es aplicable en Educación Infantil por la complejidad del mismo.

7.7. Programa para la estimulación del lenguaje oral y socio-emocional (PELOS) (2005)

7.7.1. Presentación del programa

Programa presentado por Alicia Jiménez García y Marta Rodríguez Jiménez en 2013, y dedicado al segundo ciclo de Educación Infantil. Se trata de un programa de estimulación del lenguaje oral, y por tanto se trabajan aspectos como la fonología, la morfosintaxis, la semántica o la pragmática, sin embargo, el eje conductor y conector es la educación socioemocional.

El libro está compuesto por una introducción, que abarca la importancia del lenguaje oral, los objetivos y los contenidos del programa, y siete unidades didácticas, construidas en torno a cuatro bloques de contenidos.

Los *contenidos* son:

Bloque I. Nos queremos como somos

Bloque II. Aprendemos a comunicarnos

Bloque III. Nos preparamos para resolver los conflictos entre todos

Bloque IV. Sabemos cómo nos sentimos

Los *objetivos generales* que se proponen son:

1. Promover el autoconocimiento de nuestros alumnos para que se acepten y quieran a sí mismos y puedan así aceptar y querer a los demás.
2. Aprender a identificar los estados de ánimo ante distintas situaciones en sí mismos y en los demás.
3. Aprender a comunicarnos de una manera socialmente adecuada desde la óptica de los componentes tanto verbales como no verbales de la comunicación.
4. Mejorar las relaciones interpersonales de nuestros alumnos, identificando las situaciones problemáticas y generando después las alternativas para poder resolverlas.

Cada *unidad didáctica* se enfoca en torno al centro de interés que se está trabajando en el aula en ese momento, y que son: el otoño, la alimentación e higiene, el invierno, los animales, la primavera, los medios de transporte y el verano. Cada unidad didáctica está formada por:

Figura 7. Formato de unidad didáctica *PELOS* (2005)

1. *Cuento*: Relacionado con el centro de interés y con una habilidad socioemocional: autoestima, emociones, habilidades de comunicación, solución de conflictos...
2. *Comprensión-expresión oral*: Representaciones y preguntas sobre el cuento, ensayos de conducta, dinámicas de grupo, conversaciones... Se trabaja también la *pragmática*: Habilidades para pedir, preguntar, crear, inventar..
3. *Fonología*: Ejercicios de discriminación auditiva, motricidad buco-facial, memoria auditiva...
4. *Morfosintaxis*: Ejercicios de organización adecuada de frases, estructuración suficiente de oraciones, utilización apropiada de nexos, concordancias, complejidad progresiva de frases...
5. *Semántica*: Ampliación de vocabulario, análisis, síntesis, asociaciones, semejanzas etc.

De esta forma, el objetivo principal que es el desarrollo del lenguaje oral, mediante la conversación como ejercicio central, se convierte en una actividad globalizadora y transversal, en los que el desarrollo de competencias afectivas y emocionales adquieren gran importancia.

Los contenidos de cada unidad, así como una unidad didáctica a modo de ejemplo, se incluye en el Anexo 5.

7.7.2. Análisis crítico

Se trata de un programa de desarrollo del lenguaje oral, y por tanto no se puede comparar con un programa de educación emocional específico. El momento clave en el que se tratan contenidos relacionados con esta temática son los cuentos, así como los ejercicios de expresión oral que lo siguen.

Parece no cumplir con los requisitos de un diseño SAFE:

- No contiene un conjunto de actividades ordenadas y conectadas en torno al desarrollo de la habilidades.
- Se proponen cuentos y preguntas sobre los mismos como actividades principales, por lo que parece no ser una intervención activa.
- La propuesta parece no estar focalizada en torno al desarrollo de competencias emocionales, ya que las habilidades están dirigidas al desarrollo oral.
- No constan objetivos específicos sobre las habilidades; por el contrario los contenidos emocionales se trabajan de manera transversal, durante la práctica del lenguaje.

En base a este análisis, se puede concluir que no es el programa más adecuado para fomentar las competencias sociales y emocionales.

7.8. Otros materiales de consulta para la Educación Infantil

Por último, se mencionan una serie de materiales que, sin ser programas específicos de educación emocional, pueden ser fuente de ayuda para los profesores de Educación Infantil, aportando ideas para el trabajo en el aula de competencias emocionales:

- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional infantil*. México: Trillas.
- Fuentes, M., Lombart, C., López Juncosa, M., Roselló, R. y Talavera, M. (2002). La educación emocional en la escuela infantil (0-3). *Revista Aula de Infantil* 5 [Versión electrónica]
- Glennon, W. (2002). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROU (2009). *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia Emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar
- López Cassà, É. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Maurice, J. E. Steven E.T. y Brian, S.F. (2003). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Debolsillo.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Ribes, R., Bisquerra R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005) Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17, 1, pp. 5-17
- Shapiro, L.E. (1998). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Vallés, A. (2007). *La Inteligencia Emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo, de análisis crítico del panorama actual en torno a la educación emocional en la etapa de Infantil, se ha tratado de realizar una reflexión sobre el momento en el que nos encontramos en lo que se refiere al cada vez más en boga constructo de la Inteligencia Emocional.

Durante muchos años, ha sido indiscutible que el pleno desarrollo cognitivo, que se basaba en conocimientos lingüísticos, lógico-matemáticos y del contexto social y natural, eran los fundamentos básicos que debían aprenderse. Su dominio dotaba a los alumnos de buenas calificaciones, con las que se conseguirían los mejores puestos laborales. Hoy en día, parece ser que las habilidades sociales y emocionales juegan un papel muy importante, con respecto a este objetivo.

Se ha pretendido, por tanto, ampliar la visión de los conceptos tradicionales de inteligencia y educación, para lograr hacer frente a las demandas actuales y alcanzar en los niños un desarrollo integral. Es necesario que los docentes comprendan la importancia de dotar a los alumnos de un bagaje sólido a nivel emocional, imprescindible para prevenir comportamientos de riesgo y para hacer frente a las dificultades a las que se enfrentarán a lo largo de su vida.

Los programas existentes para Educación Infantil, parecen insuficientes y muchos de ellos se encuentran descontextualizados, incumpliendo con unos requisitos mínimos de diseño y aplicación (como por ejemplo el diseño SAFE), y por tanto de dudosa efectividad. Además, la mayoría de las propuestas se presentan para la Educación Secundaria; la adolescencia es una de las etapas de mayores riesgos, por los numerosos cambios y transformaciones que se dan, sin embargo, si la formación emocional se proporciona desde el comienzo de la educación, de una forma continua y natural, se pueden prevenir factores problemáticos durante la juventud.

Por ello, se estima necesaria la aplicación de leyes nacionales y europeas que regularicen las intervenciones para el desarrollo de la IE desde edades tempranas y a lo largo de toda la escolarización. También se requiere la formación de profesorado en todos los niveles educativos para lograr una aplicación adecuada, y concienciación a nivel familiar y social. Una adecuada interacción familia-escuela parece ser el único modo de lograr aprendizajes a nivel global que perduren en el tiempo.

El análisis realizado puede ser fuente de ayuda para aquellos profesores que deseen incorporar aspectos de educación emocional en sus clases, o incluso adoptar alguna de las propuestas analizadas. Cada programa persigue objetivos distintos mediante diferentes metodologías, por lo que la elección del programa debiera darse en base al contexto educativo concreto.

Por otra parte, la escasez de pruebas estandarizadas y validadas que permiten evaluar la IE o las habilidades sociales y emocionales en edades tempranas, dificulta la medida de las mismas. Las pruebas existentes se limitan a cuestionarios y auto-informes realizados por observadores externos, como padres y profesores, con riesgo claro de subjetividad. Se aboga por la investigación en este terreno; son necesarias medidas de habilidad o ejecución, en las que el alumno resuelva situaciones en las que demuestre sus competencias emocionales. De este modo se podrá realizar una evaluación adecuada, a nivel inicial, para conocer sus destrezas, de forma continua, para valorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, y al fin del programa, curso o intervención, para medir los aprendizajes y las competencias que se han desarrollado.

En base a todas estas consideraciones, y por lo relativamente reciente del concepto de “educación emocional”, parece ineludible la necesidad de una mayor indagación empírica en este campo, así como el compromiso por parte de toda la comunidad educativa a responsabilizarse de estos aprendizajes.

Es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza; es la única intersección de ambas (Carusso, citado por Snow, 2009, p.259)

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6th ed.) Washington: American Psychological Association.
- Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.
- Arias Vega, L. y Giménez Dasí, M. (2009). La difícil tarea de evaluar emociones y efectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego. En Fernández Berrocal, P. (coord). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp.509-514) . Santander: Fundación Marcelino Botín
- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional infantil*. México: Trillas.
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En Bar-On, R. y Parker J.D.A., (coords.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.

- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.
- Boletín Oficial del Estado. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Caballero, A. (2007). *La educación emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-beneficio-escuela-persona-sociedad-2615/>
- Carpi, A., Guerrero, C. y Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Huertas Martínez, J.A. (coords). *Motivación y emoción* (pp. 233-274). Madrid: McGraw-Hill
- Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, P. (Coords.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Casanova Rodríguez, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla
- Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo (2006). En Comisión de las Comunidades Europeas, Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leader Ship and Organizations*. New York: Grosset Putman

- Delors, J. et al. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Denham, S. A., Zoller, D., y Couchoud, E. A. (1994). Preschoolers' causal understanding of emotion and its socialization. *Developmental Psychology*, 30, 928-936
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- EFE. (27 junio 2014). Canarias, primera comunidad en formar a sus alumnos en educación emocional. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1609459>
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Physiology*, 30, 527-554.
- Etxebarria, I. (2008). Emociones sociales. En Palmero, F., Martínez Sánchez, F. y Huertas Martínez, J.A. (coords). *Motivación y emoción* (pp. 275-314). Madrid: McGraw-Hill
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la Inteligencia Emocional. En Mestre, J.M. y Fernández Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.99-122). Madrid: Pirámide
- Fernández Abascal, E.G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (1997). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide
- Fernández Berrocal, P. (coord) (2009). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín

- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19, 3, 63-95.
- Fuentes, M., Lombart, C., López Juncosa, M., Roselló, R. y Talavera, M. (2002). La educación emocional en la escuela infantil (0-3). *Revista Aula de Infantil* 5 [Versión electrónica]
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001a). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (2001b). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Glennon, W. (2002). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Guijo Blanco, V., Núñez Güemes, A. y Saiz Manzanares, C. (2009). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una intervención. En Fernández Berrocal, P. (coord.): *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 531-536). Santander: Fundación Marcelino Botín
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM

- Jiménez García, A. y Rodríguez Jiménez, M. (2013). *Programa para la estimulación del lenguaje oral y socio-emocional (PELOS)*. Madrid: CEPE, S.L.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia Emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf
- López Cassà, È. (2003a). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer (4ª ed.).
- López Cassà, É. (2003b). El espejo de las emociones ¡Vive las emociones!. En Antón, M. y Moll, B. *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, É. (2004). La tutoría en Educación infantil. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, 3, 153-167. Universidad de Zaragoza
- López Cassà, É. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E.G. y Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez-Sánchez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 289-332). Madrid: McGraw-Hill
- Maurice, J. E. Steven E.T. y Brian, S.F. (2003). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Debolsillo.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter D. (Coords.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Monjas Casares, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE S.L.
- Mora Mérida, J.A. y Martín Jorge, M.L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de Inteligencia Emocional. *Revista de historia de la psicología*, 28, 4, 67-92. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>
- Oblitas Guadalupe, L.A., Martínez Sánchez F., y Palmero, F. (2008). Emociones y salud. En Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Huertas Martínez, J.A. (coords). *Motivación y emoción* (pp. 343-376). Madrid: McGraw-Hill
- Olmedo Montes, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización. En Fernández Berrocal, P. (coord.): *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 449-454). Santander: Fundación Marcelino Botín
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Electrónica de motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 2, 2-3. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>
- Palmero, F. (2000). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 163-167.

- Palmero, F., Martínez Sánchez, F. y Huertas Martínez, J.A. (coords.) (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Palomera Martín, R. (2009). El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la Inteligencia Emocional. En Fernández Berrocal, P. (coord). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 455-460). Santander: Fundación Marcelino Botín
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). La medida de la Inteligencia Emocional como rasgo. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 79-95). Madrid, Ed. Pirámide
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448
- Planells, N. (2012). Las claves de la Inteligencia Emocional. En Bisquerra, R. (coord.): *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 116-118) Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.
- Punset, E. (2012). Prólogo. En Bisquerra, R. (coord.): *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 5-7) Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Ribes, R., Bisquerra R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005) Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17, 1, 5-17.
- Rosselló, J. y Revert, X. (2008). *Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción*. Universitat de les Illes Balear. Recuperado de

https://www.academia.edu/910425/Modelos_teoricos_en_el_estudio_cientifico_de_la_emocion

Salazar Muñoz, R. (2010). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de Educación emocional para la mejora de la convivencia con alumnado de 5º y 6º de Primaria*.(Tesis doctoral) (pp. 87- 156). Universidad de País Vasco.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Segovia, N. (2012). Programa de aprendizaje social y emocional en los centros SEK. En Bisquerra, R. (coord.): *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 109-115) Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.

Shapiro, L.E. (1998). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Snow, P.J. (2009). *The Human Psyche in Love, War and Enlightenment*. Brisbane: Boolarong Press

Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press: Cambridge,

Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL (2003). *Creating connections for students*. Recuperado de <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a22f3e4b0f35a9effc404/1382687475283/creating-connections-for-student-success.pdf>

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. University of Chicago Press: Chicago.

Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona, Graó.

Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.

Vallés, A. (2007). *La Inteligencia Emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

ANEXOS

ANEXO 1. EDUCACIÓN EMOCIONAL. PROGRAMA PARA 3-6 AÑOS, LÓPEZ CASSÁ (2003)

En dicha tabla se resumen las actividades incluidas en *Educación emocional. Programa para 3-6 años*, junto a la competencia principal que se pretende desarrollar con la tarea, la edad de aplicación y el vocabulario que se desarrolla en dicho módulo.

Actividades		Edades ⁶			Vocabulario
		3	4	5	
1. Conciencia emocional	1. ¿Cómo se sienten?	x	x	x	Alegría, sorpresa, tristeza, miedo, enfado, ira
	2. Mi cara refleja	x	x	x	
	3. La varita mágica	x	x	x	Emoción
	4. Expresiones emocionales	x	x	x	Preocupación
	5. El reloj de las emociones	x	x	x	Estado de ánimo
	6. ¿Cómo me siento?	x	x	x	Sentimiento/ S. de ambivalencia
2. Regulación emocional	1. ¡Qué tranquilidad!	x	x	x	Asertividad
	2. No pares de reír	x	x	x	Canalizar las emociones
	3. ¿Quieres cantar conmigo?	x	x	x	Diálogo interno
	4. ¿Qué puedo hacer cuando me sienta triste?	p	x	x	E. agradables o positivas E. desagradables o negativas
	5. ¿Qué puedo hacer cuando me sienta enfadado?	p	x	x	Estado de ánimo
	6. ¿Qué puedo hacer cuando me sienta asustado?	p	x	x	Reestructuración cognitiva Sentimiento
3. Autoestima	1. Mi espejo	x	x	x	Autoconcepto
	2. Me quieren	p	x	x	
	3. Soy el rey	p	x	x	Autoestima
	4. Nuestra estrella		p	x	

⁶ X: puede realizarse totalmente/ P: puede realizarse parcialmente

	5.La flor de la amistad		p	x	
	6.Te necesito y me necesitas	p	x	x	
4. Habilidades socio-emocionales	1.Quiero ser el primero de la fila	x	x	x	Asertividad Conflicto Empatía Norma
	2. Necesito que me ayudes	x	x	x	
	3.¡Se me ha roto!	p	x	x	
	4.No quieren jugar conmigo	x	x	x	
	5.¡Lo tenía yo primero!	p	x	x	
	6.Las historias de Pablo y Clara	x	x	x	
5. Habilidades de vida	1.El árbol de nuestra vida	p	x	x	Reestructuración cognitiva
	2.Mi diario de la semana		p	x	
	3.Mi colegio		p	x	
	4.¿Hacemos un colegio más bonito?		p	x	
	5.Mis amigos	p	x	x	
	6.Gorros de colores	p	x	x	

A modo de ejemplo se presenta la actividad “¿Cómo me siento?”, perteneciente al primer modulo, *conciencia personal*, y que es aplicable en los tres cursos de Educación Infantil.

6. ¿CÓMO SIENTO?

Durante el día experimentamos diferentes emociones, ben sean agradables o desagradables. Descubrir el propio estado emocional y cómo puede cambiar durante el día nos ayudará a tomar conciencia de nuestra vida emocional.

Objetivos

- Identificar el propio estado emocional en diferentes momentos del día.
- Reconocer el estado de ánimo de los demás niños en diferentes momentos del día.

Procedimiento

Trabajo en gran grupo

1. A primera hora de la mañana, en el momento en que se pasa lista de asistencia, se les pregunta individualmente: “¿Cómo te sientes?” (Primero contestará el propio maestro para que tomen su modelo).

Consigna: “¡Buenos días!” “Hoy me siento... porque...”

“¿Ha venido...?” Señalando el nombre o fotografía del niño o niña de la clase)

“¿Cómo te sientes?”

Será el encargado de pasar lista quien continuará el saludo de bienvenida para cada uno de los niños de la clase “¿Ha venido...?”. Y después le preguntará: “¿Cómo te sientes?”.

2. El niño nombrado, después de explicar cómo se siente, pondrá el dibujo de la cara que refleja su estado de ánimo al lado de su nombre o fotografía. Y así haremos con los demás niños de la clase.

3. Al finalizar haremos una valoración del estado de ánimo que más predomina en la clase. Además invitaremos a algunos de los niños a que nos cuente por qué se siente así.

Este procedimiento es necesario que se repita en distintos momentos del día, pues durante el día el estado de ánimo del grupo y de cada uno de los niños varía en función de las situaciones que se generan en nuestro entorno. Es interesante que se reflexiones acerca de las causas y consecuencias de nuestras emociones.

Recursos

- Diferentes caras que reflejan diferentes estados de ánimo

Nivel I. Tres caras: contento, triste y enfadado.

Nivel II. Cuatro caras: contento, triste, enfadado y asustado.

Nivel III. Seis caras: contento, triste, enfadado, asustado, preocupado, sorprendido.

- Plafón con los nombres o fotografías, donde se colocarán las caras.

Temporalización

Quince minutos.

Orientaciones

La actividad propuesta puede realizarse con niños de tres años de edad. Para ello, al inicio tan sólo pondrán una cara en el plafón, la de alegría. Los niños de estas edades pintarán las tres caras, mientras que los niños de cuatro y cinco años podrán dibujar las diferentes expresiones faciales y escribir su etiqueta emocional (nombre). El maestro también debe tener su juego de caras.

La actividad debe formar parte de las sesiones diarias, será un ritual permanente en la clase.

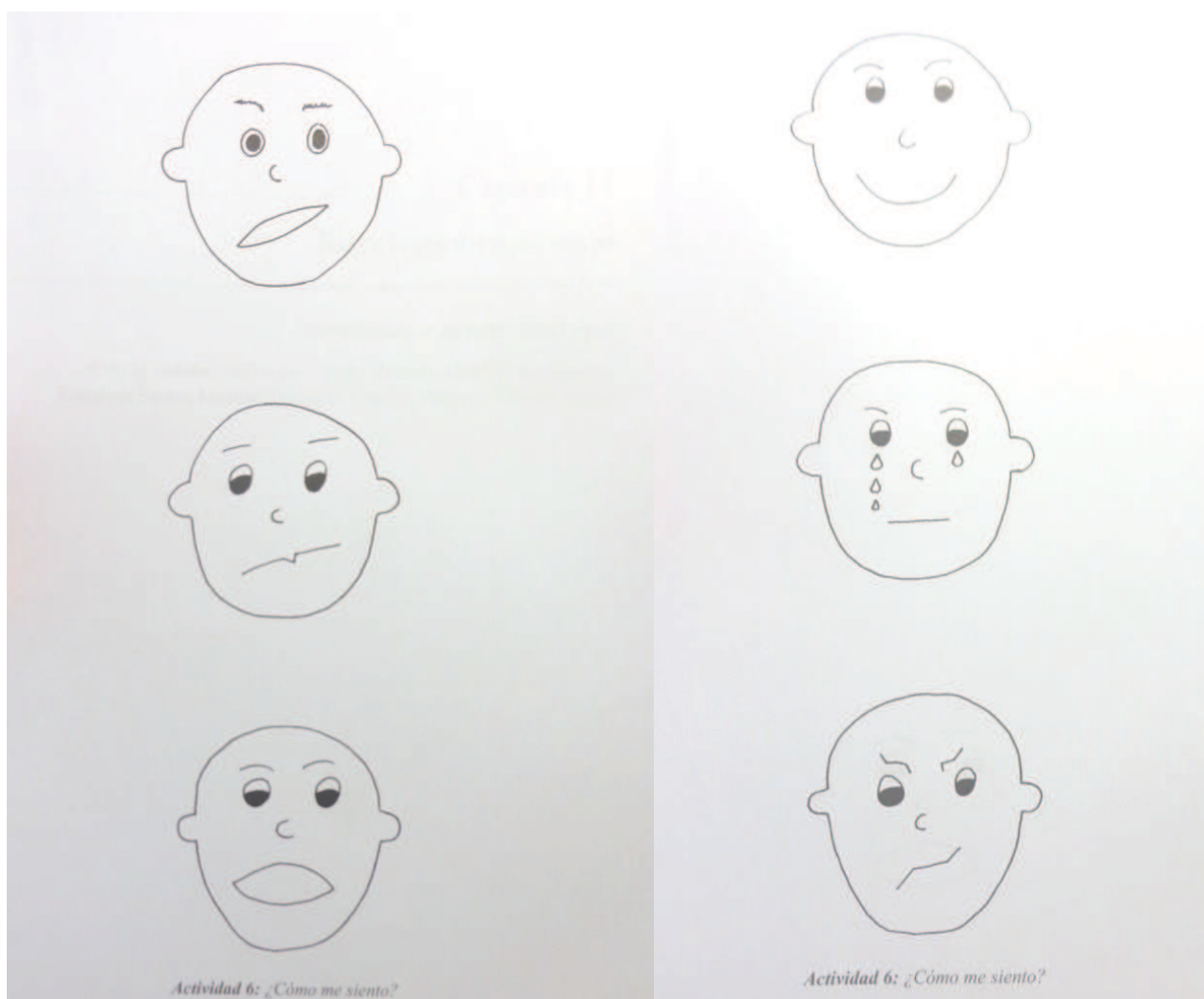
Es aconsejable realizar esta actividad después del patio (si lo creemos necesario) y a primera hora de la tarde. También la podemos hacer en cualquier momento del día o en el momento en que hemos apreciado una conducta negativa de un niño hacia un compañero de clase, así como en otros momentos donde apreciemos cambios de estado de ánimo en los niños y, por supuesto, en nosotros mismos.

En el momento de pasar lista podemos señalar los nombres o las fotografías de los niños que pueden estar colgadas en el plafón en un rincón de la clase.

Las diferentes caras emocionales se guardarán en cajitas y se extraerá aquella que refleje nuestro estado de ánimo.

Si es un grupo muy numeroso puede realizarse la actividad por turnos, haciendo una breve pausa en la que se puede cantar una canción.

Material complementario para la actividad



**ANEXO 2. PROGRAMA PEHIS PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR,
MONJAS CASARES (2004)**

A continuación se muestra una tabla con las habilidades específicas que se trabajan en el *Programa PEHIS para niños y niñas en edad escolar*. Cada una de ellas está incluida en un área, y contiene un objetivo específico que se pretende conseguir.

Área	Habilidad	Objetivo ⁷
1. Habilidades básicas de interacción social	1.Sonreír y reír	Sonreír o reír al interactuar con otras personas en las situaciones adecuadas.
	2.Saludar	Saludar a niños y adultos en situaciones adecuadas.
	3.Presentaciones	Presentarse, responder adecuadamente al ser presentado y hacer presentaciones.
	4.Favores	Pedir y hacer favores en situaciones oportunas
	5.Cortesía y amabilidad	Exhibir conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas.
2. Habilidades para hacer amigos y amigas	1.Reforzar a los otros	Hacer alabanzas, elogios y cumplidos a personas.
	2.Iniciaciones sociales	Iniciar interacciones de juego, conversación o actividad.
	3.Unirse al juego con otros	Unirse al juego o actividad de otros niños y responder correctamente cuando otros se quieran unir.
	4.Ayuda	Prestar ayuda en situaciones apropiadas.
	5.Cooperar y compartir	Cooperar con otros niños y compartir sus cosas.
3. Habilidades conversacionales	1.Iniciar conversaciones	Iniciar conversaciones y responder adecuadamente cuando otros inicien conversaciones con él.
	2.Mantener conversaciones	Mantener conversaciones con otras personas
	3.Terminar conversaciones	Terminar conversaciones adecuada y cordialmente.
	4.Unirse a la conversación	Unirse conversaciones de otros niños y responder adecuadamente cuando otros se unan.
	5.Conversaciones de otros	Participar en conversaciones de grupo

⁷ Objetivos específicos de cada ficha.

4. Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones	1.Autoafirmaciones positivas	Decir y expresar ante los demás afirmaciones positivas sobre sí mismo en situaciones apropiadas.
	2.Expresar opiniones	Expresar de modo adecuado emociones, sentimientos y afectos en situaciones interpersonales.
	3.Recibir emociones	Identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.
	4.Defender los propios derechos	Defender los derechos adecuadamente en situaciones en que no son respetados.
	5.Defender las propias opiniones	Defender las opiniones ante otras personas en las situaciones en que es adecuado hacerlo.
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales	1.Identificar problemas interpersonales	Identificar problemas interpersonales al relacionarse con otros niños.
	2.Buscar soluciones	Generar alternativas de solución a conflictos interpersonales.
	3.Anticipar consecuencias	Tener en cuenta posibles consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.
	4.Elegir una solución	Elegir la solución más adecuada entre todas las alternativas posibles ante problemas interpersonales.
	5.Probar una solución	Poner en práctica la solución elegida y evaluar los resultados obtenidos.
6. Habilidades para relacionarse con los adultos	1.Cortesía con el adulto	Exhibir conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con adultos.
	2.Refuerzo al adulto	Hacer alabanzas, elogios, cumplidos y otras conductas que refuercen a los adultos.
	3.Conversar con el adulto	Iniciar, mantener y terminar conversaciones con adultos.
	4.Peticiones al adulto	Hacer peticiones y responder a peticiones de adultos.
	5.Solucionar problemas con adultos	Aprender a solucionar por sí mismo los problemas interpersonales que se le planteen con los adultos.

La habilidad que se presenta a modo de ejemplo es “Expresar opiniones”, que se incluye dentro de las habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones.

Área **Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones**

Habilidad **Recibir emociones**

Objetivo **Expresar de modo adecuado emociones, sentimientos y afectos en situaciones interpersonales.**

1. Instrucción verbal, diálogo y discusión

1.1. Información conceptual

a. Delimitación y especificación de la habilidad

Recibir emociones significa responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas. También supone responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás.

Para responder a lo que sienten las otras personas, lo primero que tenemos que hacer es saber cómo se siente la otra persona; las personas que nos rodean están alegres, tristes, enfadadas, nerviosas, felices...

La profesora, a través de distintas preguntas y actividades, y teniendo en cuenta la edad, el nivel evolutivo, el nivel de competencia social etc. de sus alumnos, hace que identifiquen emociones y sentimientos en los demás a través de la observación de la otra persona (que miren lo que hace, miren cómo está y escuchen lo que dice). También orienta y guía a los/las alumnos/as para que busquen razones y causas a los sentimientos de la otra persona y que se pongan en el lugar del otro para entender cómo se siente.

“Leo está triste, ¿cómo lo podemos saber? ¿Cómo puedo saber que Pili está alegre? ¿Y si estuviese enfadada cómo estaría?”

“A Cristina le ha arañado David; Cristina estará... Verónica se va a ir de excursión este fin de semana, ¿cómo se sentirá? El padre de Rosana se ha muerto;

¿cómo se sentirá Rosana? Sandra no sabe si aprobará las matemáticas; ¿cómo se sentirá?”

“Quién ha visto hoy a un niño enfadado? ¿qué hacía? ¿qué decía?”

b. Importancia y relevancia para el alumnado

Es muy importante para vosotros recibir y reaccionar adecuadamente cuando otras personas os comunican sus emociones o sentimientos. Esto hará que la otra persona se sienta escuchada, apoyada, comprendida, y en suma, se sienta a gusto en vuestra compañía.

“Ernesto, ¿qué pasaría si tu amigo Carlos te cuenta que está muy triste y tú no le haces caso? ¿qué pensará Carlos?”

“Marisa, tú compañero de mesa está deseoso de contarte lo alegre que está; tú le escuchas y te alegras con él; ¿cómo se siente tu compañero?, ¿cómo te sientes tú? ¿qué pensará él de ti?”

c. Aplicación

A lo largo del proceso de enseñanza de las habilidades necesarias para recibir emociones, el alumno tiene de descubrir la aplicación de esta habilidad a su vida concreta:

- En qué situaciones puede, debe, es necesario o es imprescindible identificar, recibir y comprender las emociones de las otras personas.
- Con qué personas ha de aplicar esta habilidad y con qué personas no es adecuado hacerlo. Por ejemplo: *¿escucharías con el mismo interés a un niño desconocido que te cuenta que está triste que a un niño que te cae muy bien?, ¿harías algo para responder a una amiga íntima que está triste?*

1.2. Componentes y Pasos Conductuales específicos de la habilidad

Para **Responder a las emociones**, sentimientos y afectos de otras personas hay que:

- 1º. Identificar emociones y sentimientos positivos y negativos de las otras personas.

Para ello es preciso:

- Observar lo que hace la otra persona; atender a su expresión corporal (¿Qué hace?, ¿cómo tiene la cara?, ¿y las manos?).
- Escuchar lo que la otra persona te dice. Permitir que la otra persona exprese sus sentimientos y te comunique su emoción (¿qué dice?, ¿cómo habla?).
- Deducir e imaginar causas para estos sentimientos.

2º. Ponerse en el lugar de la otra persona para comprender sus sentimientos.

3º. Responder adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal. ¿Qué se puede hacer para que la otra persona se sienta mejor?

2. Modelado

La profesora, ayudada por muchachas y muchachos que posean la habilidad, modela las conductas adecuadas para recibir emociones y sentimientos.

En primer lugar modelará la identificación de emociones en los demás.

A partir de fotos y/o vídeos de distintas personas en distintas situaciones, identificará los sentimientos de esas personas señalando y resaltando las claves que indican el estado emocional y cómo se encuentra la otra persona. Por ejemplo: Este niño está mirando hacia abajo, tiene los hombros caídos, el ceño fruncido, parece estar cansado; esta persona parece triste.

La profesora modela el recibir emociones y sentimientos positivos (cariño, cumplidos, elogios...). Lo que tengo que hacer en estos casos es comunicar a la otra persona que me gusta lo que me dice, que me agrada escuchar eso y que lo aprecio.

“Andrés me ha dicho: ‘eres un compañero fenomenal y me lo paso muy bien contigo porque tienes mucha marcha’. Yo le sonrío y le digo una frase de agradecimiento y le expreso lo feliz que me siento ‘Gracias, me hace mucha ilusión que me digas esto; yo también estoy muy bien contigo’”.

La profesora modela el afrontar y recibir críticas y sentimientos negativos (enfado,

rabia...). Lo que tengo que hacer en estos casos es:

1º. Escuchar a la otra persona.

2º. Aceptar la crítica, el enfado o el sentimiento negativo (si es justo), explicando la propia conducta si es necesario.

3º. Pedir explicaciones y aclarar y/o exponer las razones de la equivocación de la otra persona (si es injusto).

“Consuelo me ha dicho: *‘Me ha sentado mal cuando tú te has ido con Juan y no me habéis esperado’*. Yo le he contestado: *‘Persona Consuelo, no me he dado cuenta que estabas ahí, ¡lo siento!’*”.

La profesora hará de modelo que recibe y responde correctamente a las emociones y sentimientos de los demás en distintas ocasiones y con motivo de distintos acontecimientos que ocurran en el aula y/o fuera de ella.

Ejemplos sugeridos para Modelado:

- Has jugado un buen partido y por ti ha ganado el equipo de la clase. Tienes que recibir las felicitaciones y la alegría de los compañeros y compañeras.
- Emma está extraña. Quieres saber qué le pasa. Tratas de ponerte en su lugar.
- Mari Pili se ha enfadado contigo y te está “echando una bronca”.

3. Práctica

3.1. Role-Playing/ Dramatización

Los alumnos han de ensayar y practicar la identificación de distintos sentimientos y emociones en los demás y la respuesta ante ellos. Son actividades idóneas:

- Un alumno dramatiza (mediante la expresión gestual y verbal) una emoción o sentimiento el otro alumno ha de adivinar qué emoción es.
- Los alumnos se ponen de dos en dos; uno de ellos describe cómo se encuentra, cómo se siente; por ejemplo estoy preocupado. El otro alumno pregunta ¿por qué?. El primero responde, porque...; así hacen con distintos sentimientos o estados de ánimo.

- Se reparten entre las alumnas y alumnos fotos de distintas personas mostrando distintos estados emocionales. Cada alumno escenifica su foto y se crea una historia entorno a esa persona; por ejemplo: está feliz porque se ríe y se le ve alegre; parece que está pensando en cosas divertidas; seguro que el otro niño que está con él es muy buen amigo suyo y están disfrutando juntos.
 - Cada alumno hace una crítica a otro compañero; éste responde a la crítica.
- Cuando se ha ensayado y practicado repetidamente la identificación y recepción de emociones y sentimientos de los demás, la profesora junto con los alumnos y alumnas harán una síntesis y recapitulación de las cosas más interesantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades. Es interesante que se vayan resaltando determinadas ideas o frase que se anotarán para ser recordadas posteriormente. Por ejemplo: Tengo que ponerme en el lugar de la otra persona para “ver lo que ella ve y sentir lo que ella siente”.

3.2. Práctica oportuna

Es muy importante que la profesora estimule a las alumnas y alumnos para que identifiquen los estados emocionales de los demás y reciban los sentimientos y emociones de otras personas de modo aceptable en las distintas situaciones de aula en que es oportuno hacerlo.

4 y 5. Feedback y Refuerzo

La profesora durante y después de la práctica va informando de cómo han identificado en los demás sentimientos, emociones y afectos y cómo han recibido esos sentimientos de los demás. En este proceso, alaba y refuerza las conductas correctas (“*Has sabido muy bien que Mari estaba feliz; te has fijado muy bien en lo que decía y hacía*”; “*Mª Dolores, has respondido muy bien a Borja cuando te ha dicho que le gustaba mucho tu dibujo*”) y dando pistas para mejorar las actuaciones que no hayan sido correctas (“*Intenta hacerlo de nuevo procurando escuchar más atentamente lo que te comunica Mari; ¡no te enfades!, escúchala y después exponle tus razones*”).

6. Tareas

Con el objeto de que los alumnos practique en otras situaciones las habilidades sociales que ensayan en el aula, la profesora les encarga distintas tareas. Es

importante que esta asignación de deberes sea lo más individualizada posible, es decir, que se tenga muy en cuenta lo que cada alumno necesita practicar para responder adecuadamente a los sentimientos positivos y negativos de los demás.

Ejemplos de tareas sugeridas

- Buscar en revistas, fotos en las que distintas personas estén alegres, enfadadas, tranquilas.
- Observar vídeos sin voz. Adivinar e interpretar las emociones de cada persona.
- Observar y/o anotar cómo te sientes cuando otra persona te expresa un cumplido, te hace una alabanza; ¿qué haces?, ¿qué dices?.
- Ser “detective” y adivinar cómo se sienten y se encuentran las personas que nos rodean (familia, amigos, profesores o vecinos).

Observaciones

Habilidades relacionadas:

Área 5. Solución de problemas interpersonales

Hacer este entrenamiento junto con y complementando la habilidad 4.2. Expresar emociones.

ANEXO 3. SENTIR Y PENSAR. PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS, IBARROLA (2004)

En la tabla siguiente se presentan los contenidos propuestos por el programa *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3 a 5 años*, junto a los objetivos específicos de cada módulo.

Bloque de trabajo (Contenido)	Objetivos
Autoconocimiento	Conocerse a sí mismo y valorarse.
	Expresar sentimientos y emociones con la palabra y el cuerpo.
	Respetar y confiar en los demás y en uno mismo.
	Reconocer los propios gustos y preferencias
Autonomía	Reconocer y responsabilizarse de los propios actos.
	Asumir responsabilidades.
	Ser más reflexivo y tener control emocional.
	Ser capaz de tomar decisiones
Autoestima	Aceptarse y estar contento con uno mismo.
	Valorarse y tener iniciativa.
	Reconocer los propios logros y errores.
	Superar dificultades.
Comunicación	Expresar sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal.
	Ser capaz de hablar en público.
	Enriquecer las relaciones sociales.
	Comprender a los demás.
Habilidades sociales	Pertenecer a un grupo.

	Ser capaz de saludar, agradecer, perdonar, pedir permiso.
	Resolver problemas de relación.
	Reconocer errores.
Escucha	Saber escuchar y comprender a los demás.
	Desarrollar la tolerancia y la empatía.
	Respetar turnos de palabra.
	Reconocer emociones y sentimientos ajenos.
Solución de conflictos	Desarrollar la autoconfianza, la tolerancia y la creatividad.
	Comprender distintas perspectivas.
	Trabajar en grupo.
	Buscar soluciones.
Pensamiento Positivo	Ser optimista.
	Planificarse y marcarse logros
	Estar a gusto y disfrutar.
	Ser consciente de los pensamientos negativos.
Asertividad	Aprender a decir que no sin sentir vergüenza.
	Darse cuenta de los propios errores.
	Realizar críticas constructivas.
	Defender los derechos propios y los de los demás.

Los archivos que se exponen pertenecen a una de las actividades y a una dinámica del bloque de *autoconocimiento*.

Hoja del profesor

SIENTO CON MI CORAZÓN

● **OBJETIVO**
Descubrir la importancia de los sentimientos.

● **ACTIVIDADES SOBRE EL FOTOCOPIABLE**
Leer los sentimientos escritos en la página y comentar su significado poniendo ejemplos concretos. Decir qué pasa en cada una de las escenas y relacionarlas con las emociones descritas anteriormente. Posteriormente, tendrán que completar la frase "Me siento alegre cuando..." con alguna experiencia personal.

Es importante comprobar si todos los niños reconocen bien las distintas emociones: alegría, tristeza, miedo y enfado. Se puede comentar cada una de las escenas. Comentar en qué ocasiones se han sentido sorprendidos, qué sorpresas han recibido que recuerden especialmente y cómo se sintieron al recibirlas. Se trata de hacerles comprender que las emociones son algo natural y que deben ser expresadas.

● **MATERIAL**
Fotocopia de la actividad y colores.

Las emociones son los habitantes del corazón, igual que los pensamientos son los habitantes de la cabeza.

Dar salida, expresar una emoción, es un proceso muy saludable. Con ello "aclaramos" la cabeza para poder después pensar y actuar mejor.

Estoy enfadado contigo porque ayer no me dejaste la bicicleta.

Lo siento, pero me focaba a mi montar.

Hoja del alumno

SIENTO CON MI CORAZÓN Nombre

● Escribe las palabras donde corresponde.

alegría enfado miedo tristeza

Me siento alegre cuando

.....

.....

.....

.....

MATERIAL FOTOCOPIABLE ediciones SM

Dinámica (instrucciones del profesor)

ESTO SE ME DA BIEN..., ESTO NO

● **OBJETIVO**
Aprender a valorar las cualidades y los recursos de cada uno, así como las limitaciones, con realismo.

● **DINÁMICA**
Los niños estarán sentados formando un círculo y se les pedirá a cada uno que complete la siguiente frase: "Soy... (el nombre)... y se me da bien...". Por ejemplo: leer, dibujar, cantar, montar en bicicleta, jugar en el ordenador, etc. Por cada respuesta cogen un redondel de cartulina de colores de un recipiente que hay en el centro y la escriben, si pueden. Si no, el maestro lo hará por ellos.

Cuando todos hayan dado varias respuestas se continuará con otra frase: "Soy... y todavía no se me da bien...". Por cada respuesta se coge un redondel de cartulina blanca. Después se recortará un trozo de papel de embalar con el nombre y la foto de cada niño en el centro, pegándose alrededor los redondeles de cartulina.

Se comentará que cada uno aprende las cosas de una manera y en un momento diferente. Todos los días se aprende algo, y deben darse cuenta de lo que ya saben y de lo que todavía pueden aprender. Si algún alumno reconoce pocas cosas que se le dan bien, o las cartulinas blancas superan a las de colores, se le animará a buscar sus habilidades y recursos.

● **MATERIAL**
Cartulinas de colores, papel de embalar, tijeras y pegamento.

Ya sé bailar como N.

Cuando los niños reconocen sus cualidades, habilidades y recursos, se sienten bien consigo mismos. Al darse cuenta de sus progresos, desarrollan una mayor confianza en su capacidad de aprender.

ANEXO 4. CULTIVANDO EMOCIONES. EDUCACIÓN EMOCIONAL DE 3 A 8 AÑOS,
CARUANA VAÑÓ Y TERCERO GIMÉNEZ (2011)

A continuación se presentan las actividades propuestas para Educación Infantil (las de Educación Primaria se omiten) para desarrollar cada una de las competencias, junto a la edad a la que va dirigida y el objetivo específico de la tarea.

	Actividad	Edad	Objetivo/s
Autoconocimiento emocional	Alfonso esponjoso	3	Ser capaz de detectar necesidades de apoyo emocional en sí mismos y en los compañeros/as.
	¿Cómo me siento?	3	Identificar el propio estado emocional en diferentes momentos del día. Reconocer el estado de ánimo de los demás niños/as en diferentes momentos del día.
	¡Ya sé, ya puedo hacerlo!	3	Desarrollar la confianza en su capacidad de aprender. Aprender a valorar las cualidades y los recursos de cada uno.
	Juanita y la oscuridad	3	Hablar de los miedos de forma abierta y sencilla. Utilizar la metáfora y la analogía para encontrar puntos de referencia personales
	Mis amigos los animales	4	Identificarse con actitudes y aptitudes de animales.
	¿Quién es quién?	4	Desarrollar la noción de imagen corporal. Aprender a trabajar en pareja.
	Abrazos y besos mágicos	4	Mejorar la capacidad de expresión de sentimientos positivos. Mejorar la autoestima. Aumentar la atención hacia el entorno social próximo.
	La varita mágica	4	Reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y gestual.
	¿Cómo se sienten?	5	Nombrar y reconocer algunas emociones en diferentes dibujos o fotografías. Imitar y reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y facial.
Autoestima	Mi caja	3	Detectar aspectos positivos de uno mismo. Potenciar la autoafirmación personal.
	Álbum de fotografía	3	Desarrollar la conciencia de sí mismos. Potenciar la autoexpresión plástica y visual. Desarrollar la capacidad de atención.

	El niño que tenía dos ojos	3	Aceptar las diferencias. Encontrar lo positivo en las demás personas.
	El viaje imaginario	5	Consolidar el autoconcepto a través de expresiones verbales. Aprender a relajarse. Detectar aspectos positivos de uno mismo.
	El regalo de Merlín	5	Reflexionar sobre cómo somos. Enriquecer el autoconcepto. Detectar el propio entorno socioemocional.
	Historia de mi nombre	5	Ayudar al desarrollo de la identidad personal. Aprender a valorarse.
Autocontrol emocional	Nuestro cuerpo puede ser un...	3	Aprender a controlar la propia conducta a través de movimientos corporales de relajación. Aprender acciones alternativas previas a conductas que suponen un problema para el alumnado.
	El rincón de la paz	3	Aprender a canalizar los nervios, el enfado, la ira o la cólera a través de actividades de descarga emocional.
	Haciendo zumo de naranja	3	Trabajar técnicas de autocontrol.
	Mi tortuga Lola	4	Enseñar a los niños/as pasos para poder controlar sus emociones y calmarse. Aprender a reconocer y expresar las propias emociones. Controlar la propia conducta a través del movimiento corporal.
	¡Rojo, amarillo y...!	4	Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta correspondiente. Hacer prácticas de autocontrol a través del juego de rol. Utilizar semáforos como estímulo discriminativo. Aprender a controlar la propia conducta.
	El pollito Luis	5	Facilitar la autorregulación del comportamiento. Mejorar la organización del tiempo personal. Aprender a subordinar motivos y aplazar la recompensa. Mejorar la capacidad de resistencia a la frustración.
	Pelope Perdonatope reconoce emociones	5	Mejorar el nivel de autocontrol emocional. Reconocer sus errores y pedir perdón.

Empatía	Yo sé lo que tú necesitas	3	Ser sensible a las necesidades de los demás. Diferenciar necesidades y deseos.
	La fábrica de besos	3	Desarrollar expresiones de afecto interpersonal. Extender el ámbito de las manifestaciones emocionales positivas al entorno social. Aprender a recibir muestras de cariño de los iguales. Respetar el turno de palabra.
	Sé cómo te sientes	4	Aprender qué sienten los demás en ciertas situaciones. Pensar cómo se sienten los demás en situaciones dadas.
	El cerdito y la cigüeña	5	Comprender puntos de vista distintos al de uno mismo.
Habilidades sociales y de comunicación	Darle la vuelta a la piedra	3	Reconocer el poder de la negación. Ser capaces de autoafirmarse en sus propias opiniones
	Popurrí de ojos	4	Ser capaces de comunicar con lenguaje no verbal emociones y mensajes. Identificar en la mirada expresiones.
	El teléfono	4	Crear hábitos de escucha. Aprender formas de comunicación interpersonal. Desarrollar coordinación psicomotora y percepción auditiva.
	El país de las gracias y por favor	4	Reconocer las fórmulas de agradecimiento y cortesía.
	Regalamos miradas positivas	4	Reconocer lo positivo de cada uno y de los demás. Aprender a formular autoafirmaciones positivas. Aprender a dar y recibir alabanzas.
	¿Me ayudas a decir gracias?	5	Descubrir situaciones en las que necesitamos ayuda. Identificar situaciones en las que se pongan en práctica fórmulas de agradecimiento y solicitud de ayuda.
Resolución de conflictos	La espada de la paz	3	Aprender a resolver conflictos y buscar una solución.
	El último de la fila	3	Ofrecer soluciones alternativas al conflicto de ser el primero en la fila. Descubrir que cualquier puesto en la fila tiene ventajas.
	Me siento bien	4	Saber identificar situaciones que me hacen sentir bien y que me hacen sentir mal.
	Si escuchas la canción encontrarás la solución	4	Descubrir la importancia de la ayuda de los demás en la búsqueda de soluciones. Aumentar la seguridad en sí mismo.
	El cocodrilo	4	Aprender formas constructivas de solucionar conflictos

La actividad que se recoge a modo de ejemplo pertenece al bloque de *autoconocimiento personal*:

EMOCIONES

CULTIVANDO

¿CÓMO ME SIENTO?

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Identificar el propio estado emocional en diferentes momentos del día.
- Reconocer el estado de ánimo de los demás niños/as en diferentes momentos del día.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en el reconocimiento del propio estado emocional y su identificación con una cara que refleje ese estado. Se comenzará trabajando las emociones con los niños/as de tres años de forma global como un sentimiento de bienestar o de malestar pudiendo indicar la causa. Más adelante podemos diferenciar entre alegría, enfado y tristeza.

La actividad se comenzará repartiendo dibujos de caras de jirafas con diferentes expresiones faciales que reflejen estados emocionales diversos. Y hablaremos de la relación de esos dibujos con nuestras emociones.

En la asamblea, en el momento en que se pasa lista de asistencia, se pregunta individualmente cómo se sienten.

En primer lugar lo hará el maestro siguiendo la consigna "¡Buenos días! Hoy me siento... porque..." y colocará el dibujo de una jirafa que señala su estado de ánimo, sirviendo como ejemplo y modelo.

A continuación será el encargado de pasar lista quien continuará el saludo de bienvenida para cada uno de los niños/as de la clase.

- "¿Ha venido...? (señalar el nombre o fotografía del niño o niña de la clase) Y después le preguntará: "¿Cómo te sientes?"

El niño/a nombrado, después de explicar cómo se siente, pondrá el dibujo de la cara que refleja su estado de ánimo al lado de su nombre o fotografía. Continuaríamos revisando los estados de ánimo de todo el alumnado de la clase.

Al finalizar haremos una valoración del estado de ánimo que más predomina. Además invitaremos a algunos niños/as a que nos cuenten por qué se sienten así.

Orientaciones

Es aconsejable realizar esta actividad después del patio y a primera hora de la tarde también. Aunque la podemos hacer en cualquier momento del día o en el momento que hemos apreciado una conducta negativa de algún niño/a hacia un compañero/a de clase. Así como en otros momentos donde apreciamos cambios de estado de ánimo en los niños/as y, por supuesto, en nosotros mismos.

Las diferentes caras de jirafas emocionales pueden hacerse en días previos (pintándoles) y explicando cada estado emocional. Se guardarán en cajitas y se extraerá aquella que refleje nuestro estado de ánimo en el momento que sea oportuno, o que se vaya a trabajar.

Es conveniente trabajar con fotos de niños/as expresando esas emociones para que sea más significativo, real y les sirva para experimentar.

Y, por último, si estamos trabajando con un grupo muy numeroso puede realizarse la actividad por turnos, haciendo una breve pausa en la que se puede cantar una canción.

Duración

Dos sesiones de 30 minutos.

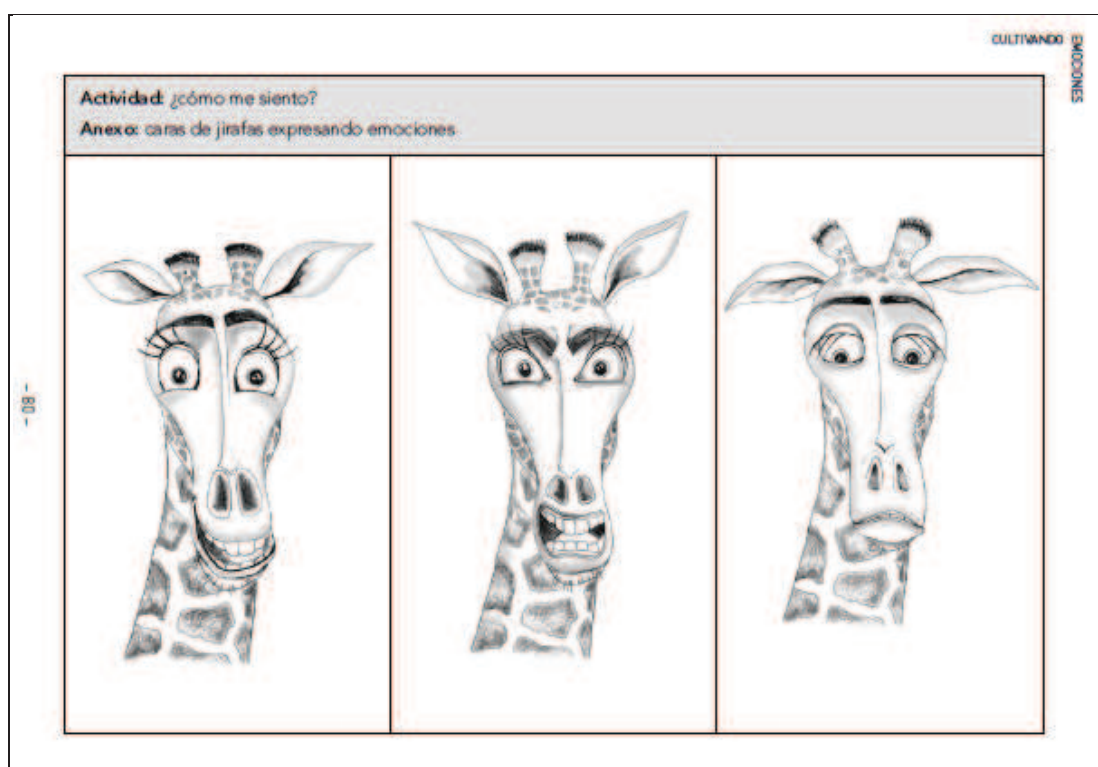
Materiales

- Diferentes caras que reflejen diferentes estados de ánimo.
- Tablón con los nombres o fotografías, donde se colocarán las caras.

Bibliografía

Vallés Arándiga, (2000).

Anexo. Caras de jirafas con las expresiones de tristeza, alegría y enfado



**ANEXO 5. PROGRAMA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y SOCIO-EMOCIONAL,
JIMÉNEZ GARCÍA Y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ (2005)**

En la siguiente tabla se concretan los contenidos emocionales a trabajar en cada una de los bloques temáticos (se omiten los contenidos de fonología, morfosintaxis o ampliación de vocabulario, por carecer de importancia en el trabajo actual):

Bloque	Expresión oral
<p>Bloque I. Nos queremos como somos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos de auto-aceptación con nuestro propio cuerpo. - Expresión de cualidades y habilidades de uno mismo. - Expresión de cualidades y habilidades de los demás miembros del grupo. - Valoración positiva como miembro del grupo.
<p>Bloque II. Aprendemos a comunicarnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación adecuada de deseos, sentimientos y opiniones. - Escucha activa de los pensamientos, deseos y opiniones de los demás. - Realización adecuada de peticiones a los demás. - Expresión adecuada de quejas.
<p>Bloque III. Nos preparamos para resolver los conflictos entre todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación con claridad del problema o conflicto. - Desarrollo de la creatividad para la resolución de un problema. - Respeto a las normas de convivencia. - Valoración de la cooperación entre todos a la hora de buscar soluciones para un problema.
<p>Bloque IV. Sabemos cómo nos sentimos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado. - Expresión de sentimientos y emociones positivas. - Expresión de sentimientos y emociones negativas.

A continuación se muestra una de las actividades propuestas dentro del bloque IV (Sabemos cómo nos sentimos), que tiene como objetivos la identificación de las emociones y la expresión de sentimientos positivos y negativos:

UNIDAD DIDÁCTICA V: SABEMOS CÓMO NOS SENTIMOS I

Centro de interés: La primavera

Cuento: Un amigo muy especial

Aquel día el lobito Casimiro se había levantado muy temprano porque era fiesta y quería aprovechar el día jugando en el bosque. Bostezando entró en la cocina para desayunar.

Papá lobo estaba preparando unas tostadas con miel que olían muy bien. El lobito Casimiro, mientras desayunaba, le preguntaba a su papá sobre las flores amarillas que habían florecido en el jardín.

Emocionado porque su papá le había dicho que el campo estaba lleno de flores, se fue a buscar a su amigo Ismael que estaba pescando en el río. Hacía un sol radiante y el aire soplaba dulcemente.

Cuando llegó al río, los dos amiguitos se fueron a pasear por el campo, que estaba realmente precioso, las rosas habían florecido en la parcela del vecino, y el río estaba lleno de nenúfares. Siguieron caminando y como había un poquito de calor y tenían sed, se acercaron a beber en un pozo que se encontraron por el camino.

Muy cansados volvieron al río y se pusieron a pescar. Por fin picó un pez y Casimiro e Ismael empezaron a gritar alborozados, pero cuál sería su sorpresa cuando comprobaron que el pez, que era muy grande, tiraba de ellos hacia el agua. La camisa de Casimiro se había quedado enganchada a la caña por lo que era incapaz de soltarla y comprobaba aterrado como el pez le llevaba hasta el fondo.

Ismael, ni corto ni perezoso, cogió una cuerda que había en la cesta de la pesca y rápido y veloz la ató a la cintura de su amigo hasta que consiguió rescatarle y traerle a la superficie. ¡Qué feliz se sentían los dos amigos abrazándose y riéndose juntos después del miedo que habían pasado!

Casimiro se sentía tan contento por el comportamiento de su amigo que no sabía cómo agradecersele porque Ismael se había arriesgado para poder salvarlo.

¡Qué memoria! Con tanto ajetreo casi se había olvidado que era el cumpleaños de Nicanor. Recogieron todo rápidamente y regresaron corriendo a la casa de su amigo.

Allí estaban todos sus amigos disfrutando de la fiesta, el búho con su avión, la ardilla con su coche de bomberos, la lechuza con su balón de reglamento, y el cuco con su raqueta de tenis. Pero nuestro amigo Casimiro miraba y sonreía a su amigo Ismael de quien había recibido un regalo muy muy especial.

Comprensión - Expresión oral

1. Comentad entre todos cuál creéis que es el regalo tan especial del que habla el cuento.
2. ¿Por qué se sentía tan contento el lobito Ismael?
3. ¿Cuándo habéis sentido vosotros mucho miedo?
4. Si un compañero vuestro se siente mal, ¿cómo intentaríais ayudarlo?
5. Representamos el cuento por medio de mímica.

Después se dramatizará asignando personajes para cada uno de los animales. El profesor hará de narrador y los niños representarán los diálogos.

6. ¿Cómo nos sentimos cuando tenemos miedo? ¿Y cuando lloramos? ¿Y sonreímos?